

**Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar**

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

Hadnagy József

**A CSOPORTMUNKA OKTATÁSÁNAK SAJÁTOSSÁGAI
A HAZAI SZOCIÁLPEDAGÓGUS-KÉPZÉSBEN**

**Neveléstudományi Doktori Iskola
Neveléstudományi Kutatások Program**

**Dr. Bábosik István CSc, egyetemi tanár
Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője**

Témavezető: Dr. Szilágyi Klára CSc, habil

Budapest, 2009

TARTALOM

BEVEZETÉS	4
I. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS	7
A csoportmunka fogalmi meghatározása	8
A szociális csoportok megjelenése a csoportmunka történetében	20
Csoportmunka, mint az oktatás során használt szervezési forma	29
Nevelésfilozófiai irányzatok és csoportmunka	36
Szociálpedagógia fejlődése Magyarországon és külföldi kitekintésben	44
Csoportmunka-felfogás a szociálpedagógus tevékenységrendszerében	54
A csoportvezetővé válás folyamata	64
II. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI ÉS MÓDSZEREI	68
Hipotézisek	68
A kutatás módszerei	68
A kérdőív bemutatása	68
A interjú bemutatás	70
Matematikai statisztikai eljárások	72
A minta kiválasztása	72
A kutatásra vonatkozó általános elvek	73
III. A KUTATÁS EREDMÉNYEI	75
A hallgatói kérdőív eredményei	75
Szociológiai adatok	75
A válaszadók szociálpedagógiáról kialakított képe	76
Csoportfelfogás és annak alakulása a képzés során a hallgatóban	79
Csoportvezetési tapasztalatok a képzésben	92
A képző által használt - s a hallgató által beazonosított - csoporttípusok, módszerek	98
(Terep)gyakorlatok sajátosságai és jelentősége a csoportmunka képzése során	104
A képzőket képviselő oktatókkal készített interjúk eredményei	111
A csoportmunka meghatározása	111
Csoportmunka oktatásának tartalma	113
A képző gondolkodása a képzésben zajló csoportvezetővé válás folyamatáról	115
A csoportmunka oktatása során használt csoporttípusokra vonatkozó oktatói említések	116
Csoportvezetéshez kapcsolódó tapasztalatok a képzésben	118
Csoportmódszer kipróbálásával kapcsolatos elvárások a terepen	119
Oktatók megítélése a csoportvezetővé válás folyamatának tervezettségéről	120
Az oktatók csoportvezetői képzettsége	121

IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFÜGGÉSEI, A HIPOTÉZISEK	
IGAZOLÁSA	123
Hipotézisek igazolása	123
A kutatás eredményei között megmutatkozó összefüggések	135
V. A KUTATÁS GYAKORLATI EREDMÉNYE, EGY ÚJ CSOPORTMUNKA	
KÉPZÉSI MODELL BEMUTATÁSA	143
Csoportvezetővé válást támogató képzési modell	144
Kitekintés	149
IRODALOMJEGYZÉK	150
MELLÉKLET	
FÜGGELÉK	

BEVEZETÉS

A jelenkor társadalmi változásai, az értékek pluralizálódása és viszonylagossága új kihívások elé állítják a felnövekvő generációt. A mai társadalmi viszonyok között felbomlanak a modern társadalmat jellemző stabil viszonyok, társas kapcsolatok, kollektív minták válnak viszonylagossá. A növekvő munkanélküliség, a társadalmi problémák megjelenése a hétköznapiakban és az intézményekben is, új feladatok elé állítják a pedagógusokat és az ifjúsággal foglalkozó szakembereket is. Az érvényesülés tradicionális mintái mellé új, feladatok jelentek meg. A modern család-felfogások (élettársi kapcsolatok, házassági szerződéssel házasodni, stb.) fellazítják a korábbi családmódel egyeduralmát, s már nem a család a felnőtté válás egyértelmű színtere. A gyermekek, idejük jelentős részét a családon kívül töltik. Az élet vitelének sokszínűségében az egyénekre még nagyobb felelősség hárul abban, hogy saját identitásuk megteremtőjévé váljanak. (Heller 1994)

Ebben a társadalmi közegben az ifjúsággal dolgozó szakemberek felelőssége felerősödik, hiszen új eszközök, módszerek révén kell megsegíteni a felnövekvő nemzedéket abban, hogy megtalálja önmagát, helyét a társadalomban, a lakóközösségben, a baráti társaságában, osztályközösségében, abban az életterben, amiben mindennapjait tölti. Meggyőződésünk, hogy a szociálpedagógus módszertani repertoárjával, képzettségével készen áll arra, hogy a nemzedékek útkeresésében tájékozási pontként segítségére legyen azoknak, akik hozzá fordulnak. Teszi ezt különböző munkaformákkal, hiszen segítők szakemberként képes egyénnel, családokkal, csoportokkal és közösségekkel dolgozni.

Magyarországon, a köznap nyelvhasználatban sem, és a szakmai nyelvhasználatban sem egységes a két fogalom, hogy „szociálpedagógus” és „csoportmunka”, mindkettő igen sokszínű és igen sokféleképpen értelmezett. Amikor egy fiatal szakmának, mint a szociálpedagógia, a társadalmi és szakmai elfogadottságért kell küzdenie, nagyon fontos, hogy viszonylagos egységesség, konszenzus legyen a fogalmak jelentését illetően. Ugyanígy a csoportmunka felfogásról is, amelyről a társszakmák felfogásai eltérőek. Egy-egy tudományterületen belül koherensebbek a nézetek, tisztábbak a kompetencia-határok, a képzettségre vonatkozó elvárások. Bizonyítható, hogy a szociálpedagógus által használt csoportmunka fogalom eltér a pszichológiai csoportmunka értelmezéstől (Lewin 1975, Moreno 1959, Yalom 1995, Foulkes 2000, Pataki 1980) és a pedagógia területén használt csoportmunka felfogástól is (Buzás 1980, M. Nádasi 1998, Bábosik 1982, Falus 1998). A szociálpedagógiához kötődő csoportfelfogások tisztázását nem segítik a hazai

szakirodalmak. Így lehetséges az, hogy a különböző szakmai irányvonalak tisztázása során létrejött konferenciákon (Sopron 1989, Esztergom 1991, Eger 1992) résztvevők eltérő alapokra kívánták helyezni a meginduló szociálpedagógus képzést. A nemzetközi kitekintésben is diffúz kép bontakozik ki a szociálpedagógiáról. Elég, ha csak arra gondolunk, hogy a német nyelvterületen használják a szakmát képviselő szakember megnevezésére a szociálpedagógus fogalmat, míg az angolszász nyelvterületen a social educator (Bernard 2007) megnevezést találjuk az ugyanazon tevékenységet folytató szakemberre. A hazai szociálpedagógus szakma identitás-alakulását befolyásolta az a tényező is, hogy milyen tanszékek vállalkoztak a képzésre. (Jórészt neveléstudományi tanszékek, és néhány pszichológia tanszék volt az ún. szakgazda.) A terepgyakorlatról visszaérkező hallgatók például más képzőhelyről érkező szaktársukkal való találkozás után arról számoltak be, hogy mintha két különböző attitűddel, szakmai elképzeléssel, módszertani kultúrával rendelkező szakember találkozott volna egymással. Disszertációmban kísérletet teszünk arra, hogy a szociálpedagógus által használt csoportmunka fogalmat meghatározzuk, és kidolgozzunk egy új csoportmunka képzési modellt. Ehhez szükséges, hogy ezt a munkaformát – a szakirodalom segítségével - összevessük a pszichológiai alapú csoportmunka és a pedagógiában használt csoportmunka fogalmakkal. Kutatásunkban a különböző képzőhelyek csoportmunka oktatásának hatását és tartalmát hasonlítottuk össze. Hiszünk abban, hogy a mára már kialakult kapcsolatok a képzők között, a nyitottság, a közös identitás-keresés segíthet bennünket abban, hogy a közel húsz éves múltra visszatekintő képzés szakmai minőségét, eredményességét emelje.

A neveléscentrikus szemlélettel és a csoport, mint munkaforma meghonosításával jó eszközt nyújt azoknak a szakembereknek, akik az ifjúsággal, a gyermekekkel, azok szüleivel, hozzátartozóival dolgoznak. Így lesz lehetséges az, hogy a bevezetőben említett társadalmi változásokra megfelelő válaszokat dolgozzunk ki gyerekekkel, fiatalokkal együtt.

Dolgozatunkban a pszichológiai és a szociális csoportok közötti különbségeket tekintjük át. Ezek után a pedagógiában használt csoportmunka fogalommal foglalkozunk, ami átvezet a szociálpedagógiai felfogás bemutatásához. A szociálpedagógiai nézetek alapjának tekinthető nevelésfilozófiai megközelítések bemutatásakor a posztmodern gyermekfelfogást preferáljuk. Ezek után a szociálpedagógus által végzett csoportmunka sajátosságait írjuk le.

A kutatás empirikus részében a különböző képzőhelyek hallgatóinak és oktatóinak a csoportmunka felfogását, a csoportmunka oktatásról kialakult felfogásukat vizsgáljuk. A

kutatás alapján a csoportra, mint munkaformára kialakított képzési modellt mutatunk be, amely segítheti a szociálpedagógus képzés egységesítési törekvéseit.

I. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Gondolkodásunk középpontjában a szociálpedagógus által használt csoportmunka áll. Kutatásunk a szociálpedagógus szakembert képző intézmények hallgatóira összpontosít. Kérdésünk, hogy milyen felfogásban képeznek az oktatók, ha csoportmunkát akarnak elsajátíttatni. Az oktatás másik komponense a hallgató. Nagy a felelőssége a képzőnek abban, hogy hogyan alakítja ki a hallgatóban azt az ismeretegyütttest, melynek segítségével végzettként megállja majd a helyét. Egy olyan fiatal szakmának, mint a szociálpedagógia, nagyon fontos, hogy tudja definiálni önmagát, határozottan meg tudja mondani módszereit, munkaformáit, s ki tudja jelölni azt a célcsoportot, amelynek segítségére alkalmasnak véli magát. Dolgozatunk ehhez kíván hozzájárulni. Igaz, hogy a csoportmunka csak az egyik a lehetséges munkaformák között, ám az ezzel kapcsolatos fogalmi tisztázatlanságok, a gyakorlatban előforduló diffúz megközelítések figyelemfelhívóak. Szükséges, hogy tisztázzuk azokat az alkotóelemeket, melyek segítségével az általunk használt csoportmunka fogalmat konkrét tartalommal is meg tudjunk tölteni.

Joggal merül fel a kérdés, hogy miért éppen a csoportmunka módszere került az érdeklődésünk középpontjába. Természetesen ebben benne van azon tapasztalatok összessége is, amely abból a munkacsoportból származik, amiben eddig kollégáimmal együtt 105 felnőtt és gyermek csoportot vezettünk. Azok a sajátosságok, melyek e csoportmunkára jellemzőek, egy olyan munkaformát mutattak meg, amely nagyon sikeresen használható a nehéz élethelyzetben lévő gyermekek reszocializációjában éppúgy, mint a serdülő gyermekek szerelemmel, párkapcsolattal kapcsolatos aktuális kérdéseinek megválaszolásában. Meggyőződésünk, hogy az említett két célcsoport esetében nincs szükség terápiás csoportra, és arra sem, hogy a tagokat a mindennapi környezetükből kimozdítva egy intézménybe „utaljuk be”. Aktuális élethelyzetükből adódóan kérdéseik vannak a világ működéssel kapcsolatban, mert a különböző környezeti hatások miatt hátrányos helyzetbe kerültek, és az átlagosnál nehezebben találnak válaszokat a kérdéseikre.

A csoport leképezi a társadalmat, azt a társas helyzetet, amelyben nap mint nap meg kell küzdenie az egyénnek az elvárásokkal, így az abban való részvétel egyben egy új lehetőséget is biztosít az egyén számára, hogy újra rendezze elképzeléseit a közösségről, az őt körülvevő környezetről. Ennek a munkaformának az alapjai a pszichológiában

keresendők. Ezért fontos a pszichológiai csoportok fejlődésének tanulmányozása, és azoknak a pontoknak a kiemelése, amelyek tanulságként felhasználhatóak - a kompetencia határok betartásával - a szociálpedagógus által működtetett csoportoknál is. Ám a csoportmunka az oktatásban is használatos szervezési forma, így ennek a sajátosságaival is kell foglalkoznunk akkor, amikor világos képet akarunk kialakítani a szociálpedagógusi csoportmunkáról. A szociálpedagógia fejlődése, kialakulása is nagy eltéréseket mutat a tengerentúlon és Európában. Így lehetséges az, hogy az USA-ban inkább szociális munkáról beszélnek akkor, amikor a pszichológus és a pedagógus mellett egy új szakmai terület jelenik meg. A skandináv országokban sem mindenhol a „socialpedagogy” elnevezést használják, hanem a „social educator”-t és a német nyelvterületen találkozunk azzal a kifejezéssel, amit itthon mi is használunk, azaz a szociálpedagógiával. Így kerül a dolgozat elméleti áttekintésébe a szociális munka csoportmunkájának bemutatása és a német szociálpedagógia áttekintése is, hiszen nagyon sok hasonlóság fedezhető fel a német és a magyar fejlődés között.

Mindezek áttekintése azért fontos, mert ezen irodalmak tanulmányozása ébresztette fel bennünk azt a gondolkodást, hogy az, amit a gyakorlatban csoportmunka alatt értünk, és amit az oktatás során megpróbálunk átadni a hallgatóknak, az a szociálpedagógia egy önálló munkaformájaként mind fogalmilag, mind módszertanilag, további differenciálást igényel.

A csoportmunka fogalmi meghatározása

A fogalmat nagyon sokszor használjuk a mindennapokban, de jelentős gondolkodók is foglalkoztak a fogalom tisztázásával. A Magyar Larousse lexikon (1991) az alábbiakat írja erről a fogalomról:

- „Valamilyen feladatra egységbe tömörült, szervezett alakulat.”
- „Képen, szobron a művészi hatás érdekében személyek, tárgyak rendezett együttese (művészetben).”
- „A csoport tetszőleges számú, egymással közvetlen kapcsolatban álló személyekből áll, akiknek társulására jellemző a közös motívum vagy cél, amely létrehozza a csoportot, rendelkezik csoportnormákkal, a tagok különböző szerepeket és pozíciókat foglalnak el

a társauláson belül, s kölcsönös érzelmi hálózat alakul ki a résztvevők között. (pszichológia)”

Munkánkban a kitűzött célnak megfelelően a pszichológiai-pedagógiai fogalomrendszer terminológiai használatával élünk. Éppen ezért az utóbbi meghatározásból kiemeljük a „feladat”, a „rendezett együttes”, „közös motívum vagy cél”, „normák”, „pozíciók”, „szerepek és a kölcsönös érzelmi hálózat” fogalmakat, melyek fontosak lesznek az általunk használt csoportfogalom kialakításához.

Mérei (1989) szerint csoporton összeverődött tömeget értünk, „mely nem intézményesen alakul ki, és csak fejlődése során intézményesedik”. Az „együttességről, mint helyzeti erőforrásról” beszél. Ez igen tág fogalomnak bizonyul ahhoz, hogy közelíteni tudjunk a szociálpedagógia során használatos kiscsoportos munkaforma felé. Ezért fontos a kiscsoport meghatározását is idéznünk: „olyan emberek együttese, amelyben a résztvevő egyének egymást közvetlenül érzékelik, s egymással folyamatosan vagy rendszeresen interakcióba lépnek”.

Foulkes (2000) szerint a terápiás csoport tagjai közösen teremtik meg azt a normát, amitől egyénileg valamennyien eltérnek. Felfogásában a csoportra, mint mátrixra tekinthetünk, amely „az egyén mentális folyamatainak hálózatát, találkozásuk, kommunikációjuk és kölcsönhatásuk lélektani közegét” jelenti.

Ebből is látszik, hogy a csoportfogalom használata eltérő. Két részre bontható, az az összefüggés, amelyre a csoportot helyezik. Az egyik megközelítés esetében, mint társadalmi formációt kezelik, hiszen mindennapjainkban is sok csoportnak vagyunk a tagjai. (pl. tanuló csoport, munkacsoport, stb.) Másrészt, mint az emberi pszichikumot megmozgató, azzal foglalkozó, szerveződési egységet tekintik. A csoport, mint társadalmi formáció kapcsolatot biztosít az egyén és a társadalom között, ugyanakkor az általa felkínált lehetőségekben az egyéni különbségek megmutatkozhatnak, a tagok sajátosságai más jelenlévők hatására változhatnak, azaz a lélektani munka helyszínéül is szolgálhat.

Arról, hogy hogyan működünk csoportban, sok információnk van, hiszen családban, munkahelyen, iskolában, klubokban csoportok részesei vagyunk. Ám az itt szerzett tapasztalatok nem állnak össze feltétlenül reflektált tudássá. A mesterségesen szervezett csoportok lehetőséget teremtenek tagjaik számára az önreflexió képességének megtanulására, aminek eredményeképpen, visszatérve a saját életterükhöz, hatékonyabb működésre lesznek képesek.

A pszichológiai szakirodalom, ha csoportról beszél, akkor általában a kiscsoportot érti alatta, ami 5-15 fő közötti tagsággal rendelkezik. (Pataki 1980) A szociálpedagógus által vezetett csoportok esetében is ezt a mennyiségi meghatározást vesszük át.

Schaffer és Galinsky (1989) a pszichológiai kiscsoportok sajátosságai alatt az alábbiakat emelik ki:

- „meghatározott létszám,
- kijelölt vezető, akinek az interakciók szervezésében elengedhetetlen szerepe van és tudja annak tartalmát is (célja van),
- kísérlet arra, hogy a tagok jelentős érzelmi élményhez jussanak, ami döntő lehet a változás, az új tanulás szempontjából.”

A fentieket figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a szociálpedagógus által vezetett csoportok esetében a csoport egy speciális szerveződés, melyben meghatározott számú tag olyan cél elérésén dolgozik, melyek nagyon hasonlóak, – de az egyéni élethelyzetek különbözőségéből adódóan - mégis eltéréseket mutatnak. A csoport vezetője feladatokon keresztül, irányított interakciók szervezésével segíti a tagokat a feladatok elvégzésében, s a tapasztalatok átgondolásában, hogy azokat később, a mindennapi életükbe beépítve hasznosítsák. Természetesen rengeteg itt használt fogalom kifejtésre vár annak érdekében, hogy pontosítani lehessen az általunk használt csoportfogalom minden részletét, és ezt meg is tesszük a dolgozat későbbi fejezeteiben. Előbb azonban át kell tekintenünk a csoportmunkához kapcsolódó fogalmak, összetevők fejlődését, tartalmának változásait.

A csoportmunka kialakulása és fejlődése

A csoport elméleti megközelítéseinek első próbálkozásai a szociológia területén alakultak ki.

Le Bon (1913) arról beszélt, hogy „a tömegben az egyéntől eltérő viselkedés jelenik meg, ami a tömegléleknek köszönhető. A tömegben megindul egy fertőzés, ami megváltoztatja az egyén viselkedését”.

Mc Dougall (1920) bevezette a „csoport-egész” fogalmát. A tömeget szembeállította a szervezett kisebb csoporttal, amely hatékonyan tud cselekedni.

Durkheim (2003) az öngyilkosság és házasodás vizsgálataiban azt találta, hogy a társadalomban a házasodók száma nagyjából állandó, amit ő nem a házasodási szándék állandóságára vezetett vissza, hanem a társadalmi tudattal magyarázza, ami az egyén felett áll. „Az egyéni tudat a társadalmi tudaton át a társadalmi formák terméke”.

Freud tömeglélektani munkája 1921-ben jelent meg. Ebben a nagy társadalmi intézményekkel – katonaság, egyház – foglalkozott. Az érdekelte, hogy hogyan változik az egyén lelki működése csoporthelyzetben, hogyan válnak a belső lelki folyamatok közös csoportfolyamattá. Freud munkáiban nem merült fel a kiscsoport terápiás használhatósága.

Freud (1921 In: Sigmund Freud művei V. kötet 1995) szerint a „csoportba került egyénekben sajátos lélektani folyamat megy végbe, ami bizonyos betegségek tünetképződésére emlékeztet, és az egyik legkezdetlegesebb én-elhárító mechanizmussal függ össze. A csoportba került egyénben az **én** visszatér egy alacsonyabb ontogenetikus fejlődési szintre. Ez az oka a csoporttag impulzivitásának, érzelmi telítettségének és a mágikus jellegnek.

A csoport létrejöttét nem a csoportlélek irányítja, hanem az egyénben végbemenő, hasonló **felettes-én** képződés”.

Csoportképződés során érdeknivellálás és szelektálás folyik egyszerre. Ez biztosítja a csoport fennmaradását.

A csoportmunka nagy irányzatai és képviselői

A csoport a társadalmi létezés, közvetítés alaphelyzete, így könnyű a történeti gyökereket megtalálni. Ezért lehet a szókratészi csoportos, interaktív, önreflektív beszélgetés vagy akár a közös vallási gyakorlatok a keleti filozófiákban az egyik történeti gyökere a csoportmunkának. A társadalmi nagycsoportok bizonyos jellemzői, sajátosságai a kiscsoportokra is érvényesek. Rudas is (1990) a történelem előtti korokba nyúlik vissza, és azt mondja, hogy „a törzsi rituális táncok vagy a középkori misztérium játéka is a pszichoterápiás csoportok őseinek tekinthetők”. A terápiás és segítő csoportok történetiségében van megegyezés, bizonyos sajátosságok megfigyelhetők:

- osztályos és klinikai alkalmazás,
- ezen belül pszichoterápiás és terápiás csoportok,
- terápia és személyiségfejlesztés (gyógyítás-egészségesekekkel foglalkozás),

- strukturáltság és folyamatra épülés,
- specifikus csoportelméletre épülés, a csoport, mint forma, illetve technika alkalmazása,
- pszichodinamikus/analitikus és direktív/didaktikus/pszichoedukatív megközelítés,
- specifikus képzettség és a csoportvezetés szokványos szocializációja. (Szőnyi 2005)

Az első medikális pszichológiai terápiás csoportot a szakma 1905-re datálja. Joseph Hersey Pratt (Id. Rudas 1990) 15-20 fős, tüdőbetegekből álló csoporttal dolgozott, a légkörnek és az interakcióknak nagyon nagy szerepet tulajdonított.

Az első csoportoknál, amelyek azután a klinikai csoport-pszichoterápiához vezettek, igen erős volt a szociális indíttatása is. Pratt mellett már szociális munkás dolgozott. A szociális szférában azonban először a casework, az egyéni esetkezelés terjedt el, majd a 30-as évektől ott is megjelent a csoportmunka. A csoportmunkát főleg feladat köré szervezték, ahol nagy hangsúlyt és szerepet kapott a tagok autonómiája (Toseland - Rivas 1997a). Ennek a fejlődését azonban a szociális csoportok kialakulásánál mutatjuk be, pontosan azért, hogy külön is érzékelhessük a párhuzamosságokat és az eltéréseket, valamint azért, mert a szociálpedagógusi csoportfogalom használathoz minden áramlat, minden elméleti iskola hozzájárult valamivel, s ezt célszerű külön-külön elemezni.

Az is elemzendő a csoportmunka fejlődésében, hogy Európában és Amerikában az eltérő társadalmi jelenségek miatt, egészen más utat jártak be a szerzők is.

Európában az első világháború adott lökést a csoportforma használatának a szociális szakmában. Moreno (1959 Id. Zeintlinger 1991) beszélgetős csoportokat szervezett prostituáltaknak. Kezdetben Európában dolgozott, majd 1925-ben az USA-ba emigrált, és ott alkotta meg a csoportok vizsgálatára alkalmas szociometria módszerét. A pszichodráma módszerének kidolgozásával speciális terápiás módszert vezetett be a csoportmunkába, melynek lényege a cselekvéssel való lélek feltárása volt. 1932-ben ő használta először a „csoport-pszichoterápia” megnevezést, majd két év múlva megalakította az első pszichodráma színházat, ahol a közönséget bevonva alakítottak ki jeleneteket a „színészek”, s így dolgoztak fel témákat. Olyan fogalmakat vezet be, melyek később más irányzatoknak a meghatározói lesznek. (pl. „találkozás (encounter)”, „szabad interakció”) Moreno gondolkodása a csoportról nagyon sok új fogalmat vezetett be a csoportmunka leírásába. Az egyik ilyen fogalom a „szociális atom”, mely szintén jól használható, mint elmélet és módszer is egyszerre a szociális csoportokban. Moreno (1959 Id. Zeintlinger

1991) kiemeli ezzel a fogalommal kapcsolatban, hogy „a szociális atom az a legkisebb szociális egység, amelynek tartania kell az egyént, hogy életképes legyen. Ez az atom, személyek, tárgyak, állatok reprezentánsaiból áll, melyekkel az egyén magjának sok dolga volt”. Azt is mondja, hogy ezeket a személyeket, tárgyakat az egyén emocionálisan köti magához.

„Aichorn kallódó fiatalokkal dolgozott, akikkel csoportban gyakorolták azokat a helyzeteket, amelyekkel naponta kellett küzdeniük a szociális adaptációjuk érdekében.

Adler az individuálszichológia megalapítója a húszas években nevelési tanácsadó hálózatot működtetett, ahol csoportokkal is dolgozott.” (Id. Szőnyi 2005)

A másik európai áramlat, amely meghatározója a csoportmunka történetének a foulkes-i frankfurti iskola. Foulkes (2000) mátrix elmélete, amely az egészségességet hangsúlyozó alaklélektanra is alapoz, azt hangsúlyozza, hogy a csoport integrálja az egyéni viselkedéseket. „Az egyén a csoportban a csoport által változik.” Foulkes később módszerét „csoportanalízisnek” nevezte el. (5-8 fős kiscsoportokkal dolgozott éveken keresztül, ahol a tagok száma változott, ezt tekintik a pszichoterápiás célú csoportok alapmodelljének.)

Az európai fejlődésben kitüntetett szerepe van 1942-45 között az angliai London nortfield-i katonai kórházban megindult kezdeményezésnek. Ekkor már Foulkes itt tevékenykedett. Bionnal (1961) munkájuk során átszervezték a hierarchikus elveket képviselő katonai pszichiátriai részleget, és demokratikus, a pácienseket bevonó döntési mechanizmust alakítottak ki. Bion munkássága (alapfeltevés csoport, munkacsoport) a szervezeti folyamatok önvizsgálata felé mozdult el, ami a Tawistock konferenciákon került továbbfejlesztésre.

Mivel nagy szükség volt a csapatszellemre a háború miatt, szabad teret kaptak a kísérletre, ám Foulkes-ék nagy hibát követtek el, amikor a külső környezetet, azaz a katonai vezetőket nem vonták be a folyamatba, a szabad beszélgetésekbe, akik emiatt ellenük fordultak. A második kísérletben már ezt a hibát korrigálták. A kísérletek a Tawistock Klinikán (London) folytatódtak, az érdeklődés elmozdult a vezetőképzés, a megelőzés, a szervezeti működés elősegítése felé. Ezzel alapozták meg a szervezettefejlesztést.

A nortfield-i tapasztalatok segítséget jelenthetnek napjaink csoportmunkájának gyakorlatában is. Az igazi probléma az volt ebben a kísérletben, hogy egy hierarchizált rendszerben demokratikus döntéseken alapuló terápiás folyamatot vezettek be, ami a katonai vezetők számára nem volt meggyőző. Nem értették azt, hogy a csoport hogyan

szolgálja majd a frontra visszakерült egyének parancs iránti tiszteletét, és azok azonnali végrehajtását. A program kidolgozói nem tartották fontosnak, hogy bevonják a feljebbvalókat a terápiás folyamat megértésébe. Adódik a párhuzam, hogy a terepen dolgozó szociálpedagógusok is egy olyan munkaformát visznek be egy intézmény életébe a csoportmunkával, amiről általában nincs ismerete és tapasztalata az ott dolgozóknak. A csoport zárságával, titoktartásával, misztikus hangulatot képes maga körül kialakítani, s ez a kívülállót elbizonytalaníthatja, sőt a csoport „ellenségévé” is teheti. Ezért nagyon fontos ebből a történeti tényből levonni a következtetéseket, s hangsúlyt fektetni arra, hogy amikor csoporttal dolgozunk egy intézményben, vagy új szolgáltatásként csoportmunkát vezetünk be a munkahelyeken, akkor az ott dolgozókat is informálni kell a csoportok működési sajátosságairól, nemcsak a tagokat. Ellenkező esetben a csoportmunkát ellehetetlenítheti a támogató környezet hiánya.

Közben a társadalomtudományokban is egyre fontosabbá vált a kiscsoportok sajátosságait leíró terület, így a 30-as években teret nyert és kialakult a szociálpszichológia.

Coyle (1930) a természetes-mesterséges, formális-informális csoportok leírásával gazdagította a csoportmunka irodalmát, de valójában a 30-60-as évek jelentik a csoportkutatások fénykorát.

Felismerték, hogy a csoport hat az egyén értékrendszerére, viszonyulásaira, viselkedésére, ezért ezzel a kutatási terület kibővült.

Newcomb, Sherif (Id. Aronson 1992) megfigyelései a csoportnormák alakulására, vagy Asch, Sherif, Allport (Id. Forgach 1993) vizsgálatai, melyek arra irányultak, hogy az egyén megítélését hogyan befolyásolja a csoporthelyzet, nagyban elősegítették a csoportmunka-irodalom fejlődését.

Az első amerikai analitikusok egyike volt 1925-ben Trigant Burrow (Id. Szőnyi 2005), aki magánrendelések során szervezett csoportokat, és a terápiát csoportanalízisnek nevezte el. A spontaneitás, közvetlenség, „itt és most” interakciók, érzések, nonverbális jelzések megértése került a folyamat fókuszába.

Amerikában a csoport pszichoterápia atyjának mégis Samuel Slavson (1943) tekintik, aki 1934-ben indította be klinikai programját. Magatartászavarban szenvedő gyerekek számára hozta létre Activity Group-ját, azaz a tevékenység csoportot. A hangsúly a cselekvésen, önkifejezésen és az elmondáson van. Ő vezette be a csoportdinamika fogalmát a nem terápiás csoportok vonatkozásában.

A northfield-i kísérlethez hasonlóan Amerikában is, Massachusettsben a szociálpszichológiai kiscsoport-kísérleteknek köszönhetően létrejött a NTL, azaz a National Training Laboratories, ahol első éveiben Lewin (1975) is dolgozott. Kidolgoztak egy módszert, a T-csoportot, azaz a tréning csoportot, az alábbi jellemzőkkel:

- „a tanulás eszköze, ahhoz, hogy bátorítsunk változást a társas rendszerben,
- új lehetőség, hogy megértsük az egyéni fejlődést és a csoportalakulást.”

Lewin a 40-es években kidolgozta mezőelméletét, amely szintén nagy hatással volt a csoportfelfogásra. Szerinte a csoport egy erőter, amelyben komplex viszonyrendszerről beszélhetünk, mely a csoporttagokra hat. „A társas mező nem téri jelenség, hanem a másiktól érkező felszólítások, tiltások, üzenetek összessége.” A csoportdinamika, mint önálló kutatási terület a 30-as években jött létre Amerikában Lewin nevével fémjelvezve. Ő hozta létre a csoportdinamikai kutatásokat szolgáló önálló intézményt, amelyet a következő feltételek támogattak. Az a felismerés, hogy a csoportdinamikának szerepe van a munkatevékenységek hatékonyságában, több munkaterületen is használható a társadalomban (terápia, oktatás, klubok, táborok), valamint új kutatási módszerek jelentek meg a társadalomtudományok dinamikus fejlődése mellett.

Erős kölcsönhatás alakult ki az NTL és Rogers (1996) csoportfelfogása között, aki 1946-ban kezdett csoportokkal foglalkozni. Módszerét „encounternek”, találkozásnak nevezte el. Humanisztikus-egzisztencialista megközelítésével a bizalomteli, kohezív csoportlégkört, visszacsatolást, becsületes, őszinte konfrontációt vezet be a csoportmunka történetébe.

Rogers (1983) a tanulás folyamata során azt a típusú tanulást tekintette a legfontosabbnak, amely belülről kezdeményezett és felfedező jellegű.

A személyközpontú megközelítés egy sajátos létezési mód. A tanulást serkentő attitűd összetevői nála a „kongruencia, feltétel nélküli pozitív elfogadás, és az empátiás megértés”.

Mára a rogers-i csoportmunka fogalma kiszélesedett (Buda 1989) és mindenfajta csoportmódszer gyűjtőfogalmává vált, ami „klinikailag nem beteg emberek számára önismeret fokozást és személyiségfejlesztést tűzött ki célul”. Klein Sándor is (1996) elismerően ír a személyközpontú megközelítésről, s azt mondja, hogy ma az egyik legnépszerűbb pszichoterápiás-pszichológiai-pedagógiai irányzat. „Nem mentes bizonyos politikai naivitástól, de kellő kritikával fogadva, a lényegét átvéve megsokszorozhatja például a tanárképzést, vezetőképzést, pályaválasztást, s a nevelési tanácsadó szolgáltatását”. Ebből is látszik, hogy a pszichológiai csoportok fejlődése hat minden olyan szakmára, ahol a szakember a személyiségével dolgozik.

Wolpe és Lazarus (1966) a klienst, mint csoporttagot inkább pedagógiai fogalmakkal közelítette meg. Fontosnak gondolták a nevelést, és nem tekintették betegnek a tagokat. Fő céljuk volt a hiányos viselkedéselemek megtanítása a csoportban.

A módszernek három lényegi eleme van:

- „modellnyújtás (a terapeuta által, filmről, videóról vagy más csoporttag által),
- viselkedéses próba,
- társas megerősítés.”

Később Goldstein (1981) és Wilkinson (1982) ezt a hatásmechanizmust kiegészítették a kognitív tényezők fontosságával, vagyis azzal, hogy „a csoportban foglalkozni kell a személyek önreflexióival, problémaival”. Ezzel szintén egy fontos elem adódik a szociálpedagógiai csoportmunka felfogáshoz, hiszen a csoportban a tagok szükségleteinek megfelelő strukturált játékok bevitelével szociális tanulást indíthatunk be. Ennek segítségével a társadalmiasuláshoz szükséges viselkedési elemeket gyakorolhatják be a tagok. Ezt a gyakorlást nagyon fontos, hogy feldolgozás, azaz irányított beszélgetés kövesse, melyben a tagok egymásra hatása legalább annyira fontos, mint az elfogadó légkör megteremtése a jó beszélgetés vezetésével.

Mindezek kiváló alapját képezik annak a csoportmunka-felfogásnak, amely a szociálpedagógus munkaformájához is szükséges. A szociális szférában előforduló szociális csoportokban nem tekintjük betegnek a csoporttagokat, hanem bizonyos szociális készség tekintetében hiányt szenvedőknek. A környezet, amiben élnek korlátozottan képes arra, hogy a szocializáció során átadja azokat a viselkedésmintákat, melyek segítenék a szociális működőképességük optimális kihasználását. A csoport a sokaságából, dinamikai sajátosságaiból adódóan egy olyan adaptációs lehetőséget kínál a tagok számára, melyben kipróbálhatják önmagukat különböző helyzetekben, megnézhetik a **másikat** viselkedés közben, olyan szituációkban, melyekkel nekik is gondjaik vannak. Így a csoport vezetője és a tagok is modellként szolgálnak egymás számára. Megtörténik a viselkedéspróba, azaz a gyakorlat során kipróbálhatják önmagukat az egyének, s a szituációk, gyakorlatok, játékok után következő élménymegosztásban arra is van lehetőségük, hogy azt kognitív szinten is feldolgozzák, és egymásnak visszajelezzenek. Mindezek hatására vagy megerősítésre talál a viselkedés, vagy gyengül.

Ez hasonlóságot mutat a már említett Slavson (1943) „Tevékenységi Csoportterápiájával”, ahol a szakember adaptációs problémákkal küzdő gyerekekkel foglalkozott klubszerű találkozások keretén belül. A csoportot a megértő és elfogadó légkör jellemezte, művészeti és barkács tevékenységek segítették a feszültségek levezetését. A csoporton belül zajló konkrét tevékenységek említése új összetevő a történeti elemzésben, s hozzájárul ahhoz, hogy a szociális csoportok sajátosságairól, annak tartalmáról átfogó képet alkothassunk. Ezek után kövessük végig, hogy hogyan fejlődött a csoportmunka Magyarországon.

A csoportmunka magyarországi története

Az első csoportterápiás próbálkozás (Id. Mérei 1989) 1950 környékére tehető, és két célcsoportot lehet megkülönböztetni:

1. gyermekek és családjaikkal kapcsolatos segítés,
2. krónikus elmebetegek kezelése.

Három elméleti irányvonal emelhető ki innen,

1. A **pszichoanalitikus** hagyományok alapján vezetett csoportok, Liebermann (1956), aki a gyerekek családját is bevonta a terápiába és nevelési tanácsadás során dolgozott gyermekcsoportokkal.
2. Böszörményi (1956) csoportkísérletei pszichotikusok **rehabilitációjának** elősegítésére.
3. Adorjáni (1965), aki pszichiátriai osztályok humanizálásával a betegek **reszocializációját** segítette elő.

Bálint Mihály orvosokkal végzett csoportmunkája szintén nagy jelentőségű volt. Csoportos esetmegbeszéléseket tartott, melyek később Bálint-csoport néven maradtak fenn. (Guyotat. 1986)

Hidas (1984) felnőtt neurotikusokkal analitikus szemléletű csoportot tartott, s kialakított maga körül egy szakmai kört, akik a csoport pszichoterápiás jelenségek leírásával nagyban hozzájárultak az ilyen jellegű csoportok működésének megismeréséhez. Süle Ferenc (1968) csatlakozott a fenti munkához, és az „acting out” jelenség leírásával gazdagította az alkotó csoport működését.

A hatvanas évekre tehető a pszichodráma elindulása, amely Mérei Ferenc nevéhez kötődött. Mérei (1987) „buggyantásos” technikával dolgozott, s 1972-ben hozta létre első

pszichodráma csoportját. Ő a „genetikus szociálpszichológia szemlélet” megalkotója. Szerinte „az embernek van egy mikrokörnyezete, amelyen keresztül a társadalom őt eléri. Valahogy fel kell venni az embernek a társadalmat, s belül kell megkötni a kompromisszumot, amely az egyén-társadalom konfliktusát feloldja”.

Mérei (1989) „az együttességről, mint helyzeti erőforrásról beszél. Az együttesség, mint dinamikai jelenség, nem azonos az együttest alkotó személyek összesített erejével. Az együttesség valamilyen többletet képvisel, amely nem vezethető vissza az együttesben részt vevő személyek bármelyikének készségeire, tulajdonságaira”. Ez az élménye rávezeti a gyermeket a **másik**-nak az észrevételére. Az együttesség a másik kiemelésével, a decentralálással együtt járó kíváncsiságnak az egyik forrása. Az együttesség, mint a másinak, a többieknek, a **nem-énnek** az elkülönítése.

Az együttesség többlethatását két tartományban is bizonyítottak tekintette. Egyik a szociális penetrancia növekedése (ahogyan egy egyén módosítja a csoportot), valamint a szokások és hagyományok megteremtése. Az együttes kreativitásra is rátalálhatunk, mint a csoport többlet erejére.

Kórházi osztályokon a csoportterápia a kezelések szerves részévé vált, így az ott szerzett gyakorlati tapasztalatok később átültethetők lettek a nem beteg páciensekkel végzett csoportmunkába is.

A 70-es években gyűrűzött be a szociálpszichiátriai szemlélet, mint reformmozgalom Magyarországra, aminek eredményeképpen szocioterápiás csoportok és az ún. nagycsoport-forma jelentek meg. (Füredi 1979)

A csoportok sokszínűségét jellemzi, hogy önismereti, személyiségfejlesztő fókusszal jöttek létre, és ezt a folyamatot erősítve pszichoterápiás hétvégék szerveződtek az országban, ahol a pszichológusok mellett a társszakmák képviselői is ott voltak. Orvosok, pedagógusok, kórházi dolgozók, egyéb segítő szakemberek jártak ezekre a hétvégékre sajátélményt szerezni a különböző csoporttechnikákból. Ekkor már érezhető volt, hogy „hazánkban is kikerül a pszichológia bűvköréből a csoportmunka, mint fogalom, és mint gyakorlati tevékenység is”. (Szőnyi 1977)

Rogers látogatása a 80-as években Szegeden óriási lökést adott a humanisztikus szemléletű nondirektív csoportvezetésnek, s ekkorra már nagyon színes volt a paletta a szakembereket tekintve, akik a csoportmunkát be kívánták építeni mindennapi munkájukba, hogy azzal még hatékonyabban végezhesék szakmai tevékenységüket. A csoportforma alkalmazási területének sokszínűsége jellemzi ezután a fejlődést, szocioterápiás csoportok és

pszichológiai gyökerű csoportok jelentek meg a pedagógiában, szociálpedagógiában és a segítő szakmák szinte mindegyikében.

Mind a hazai, mind a nemzetközi terápiás csoportfelfogásban az 50-es évek végére hasonló változások zajlottak. A terápiás és klinikai alkalmazás mellett egyre inkább az egyén interszónális érzékenyítése kerül a középpontba. A tréning helyett az élmény dominált, aminek a lényege az, hogy hogyan éli meg az egyén az önmaga viselkedését. A csoport által felkínált helyzetek kipróbálásával új élményekhez juthattak a tagok, ami magatartásváltozással járt. A változáshoz belátásra van szükség, amit a vezető irányított beszélgetés-vezetéssel előidézhet, de nem erőltetheti azt, és a tagokra bízta annak eldöntését, hogy a megéltekből milyen következtetéseket vonnak le. Ez egyértelmű elmozdulás a terápiás használattól, hiszen egyszerűen egészséges emberek alkotják a csoportokat, másrészt nincs terápiás cél, s a csoport vezetőjének sincs terápiás beállítódása a tagok felé. A személyiség-erők kiaknázása, az önismeret-szerzés, illetve a személyiség-fejlesztés volt a középpontjában ezeknek a csoportoknak. Ez azért nagyon fontos változás, mert az önismeret és a személyiségfejlesztés fogalmak már nem a klinikum kizárólagos fogalmai, hanem más szakmák képviselőinek is céljává vált.

A másik változás, ami nagy hatással van jelen pillanatban is a hazai, és a nemzetközi felfogásra a következő: ahogyan differenciálódott a terápiás vagy pszichológiai csoportok fejlődése a történelem során, úgy a spontán csoporttörténetekre való hagyatkozás mellett megjelennek a strukturált gyakorlatok, melyek a csoportfolyamatok fejlődéstörvényeinek pontos ismeretében előre tudják vetíteni a történeteket. A gyakorlati eszköztár bővülése mellett a strukturált gyakorlatokkal párhuzamosan megjelennek strukturált csoportformák is. Ilyen strukturált csoportfoglalkozás Szilágyi Klára (2003) és kutató csoportja által létrehozott – a munka-pályatanácsadásban jól alkalmazható, szabályozott – csoportfoglalkozási forma. Így tervezhetővé válik a csoportfolyamat, kiszámíthatóbbá válik a csoport, s ha ez teljesül, akkor jobban tanítható lesz a csoportmódszer és sikeresebb lesz az alkalmazása a pedagógiai folyamatban.

A szociális csoportok megjelenése a csoportmunka történetében

A szociálpedagógia kialakulására a szociális munka is hatással volt, illetve a szociális munka által használt csoportmunkát a szociálpedagógia is munkaformaként tartja számon, így ez a fejezet hozzájárulhat ahhoz, hogy definiálni tudjuk a szociálpedagógus által használt csoportmunka sajátosságait. A szociális munkában használatos csoportmunka elnevezések (szociális csoportmunka, csoportterápia, szociális munka csoportokkal) kevésbé leírt folyamatok. A közös gyökerek, a hasonlóságok és az eltérések a szociális munka és a szociálpedagógia csoportmunka fogalma között már egy világosabb képet mutatnak abban a tekintetben, hogy jobban tudjuk a terápiás csoportoktól elkülöníteni ezeket. Nem gondolhatjuk, hogy egy teljesen más megközelítésű csoportmunka fogalmat találunk majd itt a pszichológiai csoportokhoz képest, hiszen a közös gyökerek a pszichológiai csoportokhoz vezetnek vissza, illetve azok hatásai érződnek.

A terápiás csoportoknál említett J. H. Pratt a betegeivel való foglalkozás során szociális szakembereket is alkalmazott, sőt a terápiás csoportokon ezek a szakemberek is jelen voltak, s bár nem volt specifikus csoportvégeztségük, de mondhatjuk, hogy az első szakemberek voltak, akik szociális csoportmunkát végeztek. Ennek ellenére az európai (1877 London, Arnold Toynbee, Toynbee Hall settlement ház), az amerikai (1889 Jane Addams, Chicago, Hull House), és magyarországi (1912 settlement mozgalom Újpesti Főiskolai Szociális Telep, Hirschler Rezső vezetésével) szociális csoportmunka kialakulása is a szegénygondozáshoz a settlement mozgalomhoz köthető. A settlement házakban tevékenykedő – főleg szociológiát hallgató egyetemisták – egyrészt különböző fontos információkkal látták el a csoport tagjait, másrészt segítették a társadalmi életben való részvételhez szükséges készségek kialakítását, vagy a meglévők korrekcióját. Fontos volt a szolgáltatások között a szabadidős programok szervezése is. Láthatjuk majd, hogy a szociálpedagógusi csoportmunka értelmezésénél a szabadidős tevékenység fontos lesz, de nem egyedüli és fő meghatározója a munkaformának. (Müller 1992)

A szociális munka csoportos munkaformájának kialakulását legjobban a tevékenység elnevezésére adott fogalmak értelmezésén keresztül lehet tisztázni, melynek alapjául Szilvási (1997) tanulmányára támaszkodunk, ám az abban szereplő meghatározásokat kritikai beállítódással fogjuk interpretálni.

A csoportmunka fogalmi használata során a szociális munkában először *szociális csoportmunkának* nevezték el a csoporttal végzett tevékenységet. Ennek a lényegét úgy határozták meg, hogy a probléma köré szerveződött a csoport, s az egyén másodlagos volt. A csoporttevékenység a problémamegoldásra fókuszált, melynek az alapját a problémamegoldó modell alkotta. Ez a típusú csoportmunka megközelítés jelen van a szociálpedagógusi csoportfelfogásban, hiszen a tagok jellemzőiből összeállított szükségletcentrikus programterv középpontjában itt is a tagokra jellemző probléma áll. Ám különbséggént elmondható, hogy a problémát szükségletté fordítjuk, és a problémamegoldó folyamat szakaszainak megfelelően, azt a tagok igényeit, tempóját, sajátosságait figyelembe véve dolgozzuk át.

Ahogy a pszichológiai csoportok megerősödtek Európában és az USA-ban, egyre jobban fejtették ki hatásukat a társszakmákra. Ennek ékes bizonyítéka az, hogy a szociális munkában használt csoportmunka második elnevezése *csoportterápia* volt. Ez már a nevében is sejteti azt a hasonlóságot, amit a terápiás csoportoknál említettünk, ám a probléma az, hogy a szociális szakember kompetenciájába a terápia nem tartozott bele. Nem jellemzi a szociális beavatkozásokat az orvosi megközelítésben használatos hármas egység sem, nevezetesen a „vizsgálat, diagnózis, terápia” (Yalom 1995), így természetes, hogy ezt az elnevezést óriási támadás érte a pszichológia oldaláról. A csoportterápia megnevezés azt is magában foglalja, hogy minden tagnak önálló célja van a csoportban, és az egyénnel szemben a csoport vezetője is megfogalmaz célokat. Azaz a csoportterápia „az egyént középpontba állító folyamat csoportos közegben” (Yalom 1995). Ahhoz, hogy a segítő szakmákat el tudjuk különíteni a gyógyítástól, s ezzel kijelöljük a kompetenciahatárokat, elengedhetetlenül fontos, hogy a munkaformák megnevezésében is legyenek szemmel látható különbségek. A csoportterápia kifejezés használata ezt a feltételt nem elégíti ki, sőt összemosza azokat a történeti tényeket, melyeket az előzőekben bemutatunk, s amiből egyértelműen látszik a pszichológiai hatás és a gyógyító cél, ám meg kell tudnunk mondani a lényegi különbségeket. Így lehet az, hogy egy újabb, jelen állapotban is használt csoportmegnevezés jelenik meg a szociális munkában, amit a „*szociális munka, csoporttal*” kifejezés ír le. Azt gondolnánk, ezzel a megnevezéssel a szociális munka megtalálta a magának megfelelő csoportmunka elnevezést. Azonban, ha szemügyre vesszük azokat a kritériumokat, amelyek ennek a meghatározásnak a sajátosságaiul szolgálnak, láthatjuk, hogy nem világos az elhatárolódás a pszichológiai alapú csoporttól.

1. kritérium: a csoport vezetője foglalkozik azzal, hogy kik vannak jelen a csoportban.

Bármennyire is szeretné a szakma elhatárolni magát ezzel a kritériummal más csoportoktól ez ezzel a kritériummal nem lehetséges. Szőnyi (1984) világosan leírja, hogy „a terápiás csoportoknál elkerülhetetlen az egyén feltárulkozása a csoport előtt, ám arra érdemes a tagoknak felhívni a figyelmét, hogy a csoporton kívüli társas érintkezés során nem feltétlenül kell egymás felé fordulniuk, mert az akadályozhatja a terápiás folyamatot”.

2. kritérium: a csoport vezetőjének aktívan kell értenie és értelmeznie a csoportdinamikai jelenségeket.

A pszichológiai csoportok fejlődésénél bemutatott Lewin (1975) csoportfolyamatok iránt mutatott érdeklődését, amivel a csoport hatása felé irányította a kor csoportokkal foglalkozó gondolkodóit. Ennek értelmezése minden – a csoporttal kapcsolatba kerülő – szakembernek feladata, hiszen e nélkül nem lehet megérteni a csoportban zajló folyamatokat. Így ez nem csak a szociális csoportok sajátossága.

3. kritérium: a csoportvezető megfelelő attitűd készlete.

Ami azt jelenti, hogy a csoport vezetője segíti a csoporttagokat abban, hogy minél magasabb szintű autonómiát érjenek el. Ezt úgy teszi, hogy jellemző rá a fokozatos visszavonulás a csoport fejlődése során, s egyre inkább a tagok irányítják a csoportfolyamatot, aktívan részt vesznek a feladatok adásában és a folyamat irányának kijelölésében.

Ez az utóbbi kritérium alkalmas arra, hogy a szociális csoportokat elkülönítse a pszichológiai csoportoktól. A bevezetőben jelzett társadalmi változások, az individualizáció és az uniformizálódás új kihívások elé állítják a társadalom minden tagját. Ebben a helyzetben az egyén könnyen el tudja veszíteni a kontrollját saját élete fölött, a gyermekeknek kikerül a döntés a kezükből és sodródhatnak a szülők által választott oktatási intézmények útvesztőiben. A szociális csoport működésénél fogva képes arra, hogy az egyén szembenézzon az önálló döntéssel – ráadásul következmények nélküli –, megtapasztalja önreflexiójának lehetőségét, s ebben a folyamatban a csoport vezetőjének tudnia kell a csoport indulására jellemző irányító funkcióból háttérbe vonulni. Schwartz (1971) ezt úgy fogalmazta meg, hogy „a csoport az olyan, mint egy baleset a csoporttag életében”, hiszen az egyén élettörténetei már régen folytak a csoport előtt, s a csoport vége után is jellemzően meglesznek. Így a vezetőnek oda kell figyelnie a szerepére.

4. kritérium: a csoport vezetőjének megélhetővé kell tudni tenni a csoport végét.

A csoport lezárása, illetve csoport-folyamat vége egy nagyon fontos momentum a csoport és a tagok életében. Ekkor történik a reflektálás az elvégzett munkára, illetve ebben a folyamatban lehet felkészülni a leválásra a csoportról. Pontosan a csoport hatásaiból adódóan ez minden csoportra igaz, így ez a kritérium sem lesz alkalmas arra, hogy elkülönítsük a csoporttal végzett szociális munkát más, csoporttal végzett tevékenységtől.

A fentiekből nagyon jól látszik, hogy a társszakmák közül a szociális munka is mennyire nehéz helyzetben van, amikor az egyik nagyon fontos munkaformáját, a csoportmunkát próbálja elkülöníteni más csoportoktól. Még egy nagyon fontos momentum lesz a szociális csoportok fejlődésében, ami óriási úrt hagy maga után, de addig haladjunk sorrendben a fejlődés tekintetében.

A csoportokkal való munkának a differenciálódása a szociális munkán belül a 30-as években kezdődik el s ebben nagy szerepe volt Coyle-nak. (1930) Fiatalokkal, felnőttekkel egyaránt dolgozott, s közben arra is hangsúlyt fektetett, hogy hivatalosan is elismertté váljon a csoportmunka, mint munkaforma a szociális munkán belül, hiszen addig az egyéni esetkezelés jellemezte a szociális segítségnyújtást. Az egyik írásában olvashatjuk (Coyle 1948), hogy mekkora előrelépésnek tekintette azt a momentumot, amikor az *Amerikai Csoportmunkások Szövetsége* kiadott egy állásfoglalást, miszerint „a csoportmunkás feladata, hogy csoportos interakciók szervezésével, programtevékenység révén előmozdítsa a tagok fejlődését és a célok megvalósítását”.

Szakirodalmi kutatásunk eddigi történetében ez a coyle-i gondolat sor tekinthető az egyik nagyon fontos mérföldkönek, hiszen megjelent egy szerző és egy nemzetközi szövetség, amely kísérletet tett arra, hogy leírja és deklarálja, hogy mi a feladata annak a szakembernek, aki nem pszichológus, és nem klinikai alkalmazással használja a csoportmunkát, mint munkaformát. A fentebb említett állásfoglalás jelentős momentum a csoportmunka fogalmi használatának fejlődésében. Így jelenhet meg a szociálpedagógus munkaformái között is a csoportmunka.

A fenti meghatározásból egy fogalom tisztázásra szorul. A csoportmunkás feladatai közé tartozik a „csoportos interakciók” szervezése, hiszen Moreno (1959), Lewin (1975) óta

tudjuk, mi történik a csoportban és hogyan alakulnak a tagok között a csoportfolyamatok beszélgetéseken keresztül. A „csoporttagok fejlődését és a célok elérését” is el tudjuk helyezni, hiszen már az első csoportterápiás ülésnél Pratt (Id. Rudas 1990) leírta, hogy azok, akik részt vettek a csoportos beszélgetéseken, jobban fejlődtek és gyógyultak a tüdőbetegek között, mint akik nem. Azonban annak meghatározásával, hogy a szociális csoporttal dolgozó szakember „programtevékenység” alatt mit érthet, adós maradt a szakirodalom. Láthattuk a terápiás csoportoknál (Slavson (1943) „Tevékenységi csoportterápiája”), hogy mit tartanak fontosnak a csoporttevékenység során. A programtevékenység leírása és tartalma azért is nagyon fontos, mert a szociálpedagógus által működtetett csoportok közelebb állnak a szociális csoportokhoz, mint a terápiás csoportokhoz. A szociálpedagógus által szervezett csoportok pedagógiai nevelő jellegű tevékenységek dominanciájával írhatóak le, s nagyon fontos meghatározunk a programtevékenységet, amely kijelöli a csoportmunka tartalmát, melyet egy programtervben képes elkészíteni a szociálpedagógus. Csak így lehet megmondanunk, hogy az interakciókat terelgető csoportvezető, aki közben segíti a tagokat céljaik elérésében, ezt hogyan, milyen eszközökkel teszi. Ezért lesz nagyon fontos a programtevékenység tisztázása a szociálpedagógus csoportmunka jellemzőinek fejezetében. Mindezek után, nézzük meg, mit mond a szociális munkában használt csoportmunkáról egy másik szerzőpáros Toseland-Rivas (1997b). Szerintük ennek a tevékenységnek a lényege, hogy „emberek kis csoportjával végzett, célorientált munka, mely szocioemocionális igényeket elégít ki, és feladatokat végrehajtása érdekében történik”. Számunkra a szocioemocionális igények lesznek a fontosak, hiszen ebből látszik, hogy a csoportmunka során nem terápia történik, ám foglalkozni kell azzal, ahogyan az egyén megéli a helyzetét, problémáját és azzal a környezettel is, amiben él. A társas helyzet az összetartozással kötődéseket alakíthat ki a tagokban. Az együtességek elfogadó légkörében a tagokat érintő kérdésekről feladatokon keresztül lehet beszélgetni, ezzel szociális tanulás alakul ki.

A szociális csoportok sajátosságainak megértéséhez még egy tényezőre rá kell irányítani a figyelmet. Három modellel próbálta a szakma leírni a 60-70-es években a szociális csoportok lényegét. Ezek a következők: társadalmi célmodell, gyógyító modell, reciprok modell.

A *társadalmi célmodell* kidolgozója Wiener (Id. Papell és Rothman 1980). Legfontosabb fogalmai, – a társadalmi tudatosság és a társadalmi felelősség, – és a modell alapján

kitűzött célok arra irányulnak, hogy a csoport tagjait képessé tegye arra, hogy bekapcsolódjanak a társadalom demokratikus folyamataiba. A csoport tartalma lehet megbeszélés, tanulás és társadalmi érdekű tevékenység. Úgy gondolkodtak az ilyen jellegű csoportok működéséről, hogy szoros összefüggés van az egyén lelki egészsége és a társadalomban elfoglalt helye között. Így a csoport abban tud segíteni az egyénnek, hogy megtalálja a helyét a társadalomban.

A *gyógyító modell* leírásában főleg a megelőzésre, illetve a rehabilitációra helyezték a hangsúlyt. A csoport tagjaira ezek szerint beilleszkedési problémák jellemzőek, s a csoport az egyén gyógyításának az eszköze, azaz egy új adaptációs lehetőséget kínál fel a tag számára. Ez a modell inkább az egyénre koncentrál, és az őt körülvevő környezettel nem foglalkozik. Komoly áthallásokat mutat ez a modell a csoportterápiával.

A *reciprok modell* Philips (1957), Schwartz (1961) és Shulman (1992) nevéhez köthető. Szerintük a csoport fő feladata, hogy kölcsönös segítségnyújtási rendszert hozzon létre a tagok között. A modell összhangot próbál teremteni a kliens szükségletei és a társadalmi elvárások között.

Mindhárom modell más oldalról közelít a csoportmunka célja és feladatrendszerére felé, ám Papell és Rothman (1980) azt hangsúlyozzák, hogy „nem képesek a modellek a csoportmunka lényegi leírására és tovább folyik a szociális munkán belül a csoportmunka fogalmának tisztázása”.

A pszichológiai csoportok, valamint a szociális csoportok sajátosságainak bemutatása után, még mielőtt rátérnénk a pedagógiában használt csoportmunkára, érdemes azzal a ténnyel foglalkozni, ami miatt a csoportok felé irányult a figyelem a különböző szakmákat képviselő gondolkodóknak. Ezért a következőkben a csoport hatásairól írunk. Ennek bemutatása során csak a csoportmunka elmélete szempontjából fontos elemeket, összetevőket emeljük ki.

Csoport hatása az egyénre (terápia, személyiségfejlesztés, önismeret, terápiás hatás)

Buda (1989) gondolataiból kiindulva ráláthatunk a csoportban zajló tanulási folyamat mikéntjére. Azt mondja, hogy a csoport sok próbacselekvési lehetőséget nyújt, a tagok és a vezető által történő visszajelzések pedig a viselkedés finom irányítását, célzott szabályozását teszik lehetővé. Kérdés, hogy mi lesz az eredménye ennek a folyamatnak. Lehet önismeretszerzés, gyógyulás vagy személyiségfejlődés. Ezek a fogalmak szorosan kapcsolódnak egymáshoz, ám teljesen egyértelmű, hogy nem lehet egymással felcserélni őket. Az *önismeret* minden változás, minden önmagunk tevékenységét igénylő szituáció kiindulópontja. Az egyén a személyiség fejlődése során nagyon sok olyan helyzettel találja magát szemben, melyek feldolgozásával természetes úton, azaz önreflexió segítségével jut önismerethez. Ez a folyamat a személyiségfejlődés akadályoztatása esetén nem, vagy torz módon zajlik le, így az önismeret torz vagy nem reális állapotot tükröz, s az egyén viselkedése inadaptívvá válik. Ekkor *terápiára* van szükség, mely során az egyén viselkedése és személyisége változik, vagyis gyógyul. Buda (1989) szerint „az önismereti módszerek laboratóriumi helyzetben lényegében azokat az élményeket és emberközeli eseményeket dúsítják fel, amelyek a szokványos személyiségfejlődésben is érlelően, fejlesztően hatnak”. Az önismereti igény mögött rendszerint valamilyen önmagunkkal szembeni elégedetlenségünk áll, mondja Buda (1989). Ez az állapot eleve magában foglalja a fejlődés igényét. Tehát önismereti igény esetén a személyiség fejlődik, ám ehhez olyan térre van szükség, ahol az egyén tét nélkül kipróbálhatja magát, gyakorolhatja önmaga viselkedéses reakciókészségét, s ezáltal tanulhat. Ennek a színtere a csoport. Ugyanakkor azt is említi a szerző, hogy „a személyiségfejlesztő csoport terápiás hatású is, a terapia és a személyiségfejlesztés között nincs minőségi különbség, hanem csak mennyiségi”.

Ennek a gondolatnak a megértéséhez Szőnyi (2005) elméletére van szükség, aki a következőket mondja. „Saját és mások érzéseiről, viselkedéséről, hatásáról új felismerésre, belátásra jut a tag, a belső változással külső viszonyulásban, viselkedésben is létrejöhet változás. Ezt a lelki mikrofolyamatot nevezhetjük *terápiás elemnek*, *terápiás momentumnak*.” Ennek a mechanizmusa szerinte minden csoportban azonos. A terápiás elemek, ha a csoport céljának megfelelően és a munkamódra odafigyelve tudatosan

szerveződnek, terápiás folyamattá, a személyiség érdemi változásává, fejlődésévé állnak össze.

Terápiás beállítódás: a csoportvezető beállítódása, amely képes megteremteni az önreflexió lehetőségét a csoportban. Másrészt ez a beállítódás azt is jelenti, hogy a vezető, a csoporttagokról, mint páciensekről gondoskodik, figyel fejlődésükre, így gyógyító csoportként értelmezi a társas alakzatot.

A fentiekből is látszik, hogy nagyon sok fogalom mögött meghúzódó tartalmi definíció alkalmas lenne pedagógiai vagy szociális csoportok jelenségeinek leírására is, ha nem kapcsolódna hozzájuk a „terápia” kifejezés. Tehát a csoportmunka azért, mert társas térben zajló tevékenység, olyan folyamatokkal jellemezhető, melyek alkalmasak a pedagógia és a szociális segítség területén való alkalmazásra. A pedagógiai folyamatban az információátadás során a változás a cél, amely a gyermek ismeretében és személyiségében is bekövetkezik. Így van ez a szociálpedagógus által vezetett csoportoknál is. Bár nem elsődleges cél a változás, de a hátrányos helyzet kompenzálására létrejött csoport, mely az iskolába való sikeresebb beilleszkedést tűzi ki célul, olyan változásokat képes indukálni a tagokban, mely változásoknak köszönhetően sikeresebb lehet a tagok iskolai teljesítménye, szociális viselkedése. A változáshoz interakciókra van szükség, s az interakciót Keményné (1989) alapján „az embereknek társas helyzetben lezajló, kölcsönös, egymáshoz viszonyított viselkedéseként” értelmezzük. Az interakciók mellett a változás szempontjából Yalom (1970) az alábbiakat tekintette még lényeges tényezőknek:

1. *„Információközlés”,* amelynek a célja, hogy megszüntesse az esetleges bizonytalanságot, amely a csoport elején egy általános sajátossága a tagoknak. Amennyiben az információt a tagok adják egymásnak, úgy a csoport kohézióját is befolyásolhatja és építheti az információ.
2. *„Reménysugalmazás”,* melyet a csoport vezetője tesz a tagok felé, ami segítheti őket abban, hogy bízzanak a csoport erejében. Amennyiben a csoport vezetője képes arra, hogy sugalmazni tudja az adott helyzettel való megküzdés lehetőségét, úgy a tagokra ez építő hatással lehet.
3. *„Egyetemlegesség és különbözőség”,* aminek az a lényege, hogy az egyén önmagában talán nem is gondolja, hogy a problémájával nincs egyedül, és más is lehet hasonló helyzetben. Ennek felismerése a csoportban erőt adhat a tagoknak, illetve a mások problémáinak megértése és meghallgatása segíti a megosztó tagot.

4. „*Altruizmus*”, aminek megtapasztalása szintén fontos. Az önirányultságból a másokra való odafigyelés egységbe kovácsolja a csoportot, amiből erőt meríthetnek a tagok. Megérik, hogy fontosak egymás számára és képesek egymást segíteni.
5. „*Az elsődleges családcsoport korrekatív megismétlése*”: a csoport és a család érzelmi megtapasztalása között hasonlóságot lehet létrehozni. A tagok egymáshoz és a vezetőhöz való viszonyát meghatározza ez a jelenség, és közben új adaptációs lehetőséget jelenthet a tagok számára.
6. „*Társas készségek kialakítása*”: szerepek, szituációk kipróbálásával magatartás- és kommunikációs módokat, kapcsolati mintákat sajátíthat el a tag.
7. „*Interperszonális tanulás*”: a társas térben elhangzott vélemények, visszajelzések alakíthatják a tagok ismereteit, szemléletét a világról.
8. „*Utánzó viselkedés*”: a csoportvezető és a tagok viselkedése is mintaként szolgálhat a résztvevők számára.
9. „*Csoportösszetartás*”: az összetartozás, a közösséghez tartozás támogatást adhat a tagok számára.
10. „*Katarzis*”: a csoport elfogadó légkörében az érzelmek szabad megjelenése felszabadító erejűvé válhat.

Yalom (1970) fenti elméletének interpretálását azért is tartottuk fontosnak, mert a szociális csoportmunka irodalmában a Toseland-Rivas (1997a) szerzőpáros a szociális csoportokban lezajló változások esetében hasonló összetevőkről írnak.

Andersen (1990) a változás két útjáról ír az általa definiált „visszajelző csoport”-ban. Az *első utat* úgy említi, mint ami a csoport vezetőjétől indul, illetve az ő attitűdje hozza létre. A tag fenyegetve érzi integritását a csoportban, hiszen a vezető korlátozó, tekintély-elvű magatartással van jelen. A személyiség integritásának megvédése érdekében a személy elzárkózik a kívülről jött utasítástól vagy előírástól. Az elzárkózásnak ebben a folyamatában a személy korlátozza cselekvését. Ezt a korlátozást a külső instruktor (pl. terapeuta) vagy tanár, meglehetősen veheti tudomásul, főleg ha a korlátozás leállítja a deviáns vagy inadekvát magatartást. Andersen (1990) az egyén szociális tanulásával kapcsolatban megemlíti azt, hogy „az egyén érzékelése, a tudása és a cselekvése dinamikus hármas egységet alkot”.

Amennyiben Andersen (1990) érzékelés, tudás, cselekvés egységének alakulására vonatkozó gondolatait figyelembe vesszük, akkor láthatjuk ennek a veszélyeit is. Azaz a csoportvezető, ha nem tud elfogadó, bizalmi légkört kialakítani (ezekhez kellene a

ráhangelő, hangulatteremtő játékok a csoport kezdetén), akkor a viselkedés, változik ugyan, de csak első típusú változás jön létre. Azt is mondhatjuk, hogy az instrukcióra alapozó, olykor korlátozó beállítódással irányított tapasztalatszerzési folyamatban megindított változás kiszámítható, előre prognosztizálható. A *változás második útja* (Andersen 1990) akkor fordul elő, amikor „olyan eszmecsere kap szabad utat két vagy több személy között, amelyben biztosítva van a felek integritása”. Ilyen körülmények között a tudás, az érzékelés vagy cselekvés új lehetőségei bukkanhatnak fel. A számos lehetőség révén ezeket a változásokat nem lehet előre jelezni, sem azt, hogy mi vár a személyekre, sem azt, hogy mikor fognak ezek bekövetkezni. Ezek a változások „tudják a saját útjukat és idejüket”. (Andersen 1990) Ebben a helyzetben, az egyénben belülről megérett, autonóm változás jöhet létre, amely hozzájárul az egyén fejlődéséhez. Ez a gondolatfor kapcsolódik Watzlavick, Weakland, Fisch (1990) változás-típusaihoz. Ezek szerint elsőrendű és másodrendű változások vannak. Új minőséget a másodrendű változás hoz létre, Watzlawick és társai a rendszerek változásáról szóló gondolatit átültetjük csoporttörténetekre, úgy azt mondhatjuk, hogy a csoport által felkínált lehetőségek másodrendű változási lehetőségekké is válhatnak. Ez a változás, ha a vezető erőlteti, vagy nem autonóm módon, belátáson alapulva történik a tagok részéről, nem lesz minőségi, és nem hoz létre új konstrukciót. A szociálpedagógus által vezetett csoportoknak célja a másodrendű változás létrejöttének támogatása.

A pszichológiai és terápiás csoportoktól a szociális szakmában használt csoportértelmezésekig jutottunk el. A pedagógiai folyamatban is használják a csoportmunka kifejezést, elemezzük a pedagógiában használt csoportmunkát, mint az oktatás egyik szervezési formáját.

Csoportmunka, mint az oktatás során használt szervezési forma

A csoportmunka interdiszciplináris megközelítése teszi alkalmassá a csoportmunka fogalom használatát különböző tudományterületeken. Így lehetséges a csoport szociálpszichológiai sajátosságainak pedagógiai területre való adaptációja, és így beszélhetünk az oktatás szervezési formái közül az egyéni, a páros, a frontális munka mellett a csoportmunkáról.

M. Nádasi (1986) szerint „a frontális munkát, az egyéni munkát, a párban folyó tanulást és a csoportmunkát a pedagógus tevékenysége felől közelítve az oktatás szervezési módjának, a tanulók oldaláról az oktatás munkaformájának tekinthetjük”. A csoportmunka során 3-6 fő közös munkában old meg feladatokat. Azaz a frontális tanári közlés mellé egy másik tananyag-elsajátítási módszer is belép a pedagógus módszertani kultúrájába, aminek nagyon fontos szerepe van. Nemcsak arról szól ez az oktatásszervezési forma, hogy a pedagógus színesíti az óra menetét, hanem arról is, hogy más körülményt teremt a tananyag elsajátításához, amelyben a gyermekek képesek nem a megszokott módon viselkedni. Nagyon sok reformpedagógiai irányzatban fontos szerep jutott a csoportmunkának, hiszen Freinet (1982) vagy Petersen (1998) pedagógiai elgondolásában is központi szerepet kapott ez a munkaforma.

Dewey (1976) neveléssel kapcsolatos, közösségséget feltételező gondolatai is a csoport fontosságáról szólnak. „A nevelés lényege a tevékenység állandó alakítása és újraformálása”, mondja Dewey, azaz nevelési elvében arra helyezte a hangsúlyt, hogy cél az eredetiség és a függetlenség kialakítása. A nevelést a társadalom fejlődésének alapjaként fogta fel, melynek közösségi jellege van, azaz a társadalom által meghatározott. Ebben a felfogásban a nevelés alkalmazkodás a társadalomhoz, ingerek és reakciók sorozata, Dewey (1976) szerint az alábbi formákban:

1. „közvetlen ingerlés és reakció,
2. utánzás folyamata,
3. az ösztönzés folyamata,
4. közlés folyamata.”

A közösségségnek az a lényege, hogy az egyén felé közvetített ingerek értékekkel telítettek. Amilyen ingereket közvetítünk a csoportban a tagok felé, ők arra reagálnak, egymás viselkedéseit érzékelve utánzás is beindulhat. Így a tagok a csoportban egy tanulási folyamat részesei. Minden csoportban végzett tevékenységnek van egy társadalmi üzenete a tag felé. A különböző szituációk lejátszása, vagy csoportos feladatmegoldás során a csoporttagok választhatnak megoldási módok, megoldási variációk közül, így az ösztönzési és közlési folyamat is megvalósul. A gyakorlatban vagy strukturált játékokban felkínálható ösztönzés nagy szabadságot biztosít a gyermek számára abban, hogy hogyan értelmez és hogyan választ a felkínált viselkedések közül. A játék vagy a gyakorlat ösztönöz, a gyermek pedig dönt. Ez a döntés, ami a társadalomban való elhelyezkedését, szocializációját segítheti a csoportmunka révén.

A csoportmunka használatának képviselői közül Domokosné (1939) Új Iskoláját, valamint Nemesné (1937) Családi Iskoláját fontos megemlítenünk, hiszen itt a csoportmunka kiemelt eszközként szerepelt az oktatási folyamatban. A gyermekek életközösségeiben kialakuló erők felhasználására hívta fel a figyelmet Domokosné (1947), így a csoportmunka mint közvetett pedagógiai ráhatás fontosságát is kiemelte.

1966-tól megindultak azok a csoportkutatások a pedagógia területén, melyek felhívták a figyelmet a csoportmunka használatára, annak hatékonyságára és természetesen ellentmondásaira is. (Buzás 1966, Bábosik-Nádasi 1975, Bábosik 1982)

Pedagógiai csoportoknál a csoport kialakítása és alakulása során az elsajátítandó tananyag szempontjai dominánsak, és ezek határozzák meg a kiscsoportok szervezését. Ez a szociálpedagógus által szervezett csoportoknál kevésbé lényeges, hiszen a téma és a cél fogja össze a csoportot, s annak működése során az abban rejlő lehetőségek (szociális kontroll, normaképzés) miatt alakul ki az a sajátosság, ami jellemzi a csoportot. (Hadnagy 2001) Fontos kérdés a csoport alakulásnál a *heterogenitás-homogenitás*, amit az oktatási folyamatban a feladat köré szerveződött csoportoknál úgy értelmez a pedagógia, hogy intellektusban, érdeklődésben, tanulmányi eredményben homogenitást vagy éppen eltérést mutatnak-e a tagok. A szociális csoportnál is nagyon fontos kérdés a homogenitás, illetve a heterogenitás, de inkább a társadalomban elfoglalt hely, szociokulturális sajátosságok szempontjából értelmeződik ez a dichotómia. (Toseland-Rivas 1984) Fontos kérdése a pedagógiai csoportoknak az *egységesség és a differenciáltság* is. M. Nádasi (1986) az egységességet és differenciáltságot három szinten vizsgálja, amely nagyon sok párhuzamot mutat a szociális csoportmunkával. Egyrészt a jelenséggel kapcsolatban az iskolarendszer szintjén történő vizsgálata során arról ír, hogy mennyire egységesít vagy differenciál maga az iskola egy településen. Másrészt beszél az egységesség és differenciáltság kérdéséről a gyermekek osztályba sorolásának szintjén. Harmadrészt az oktatási folyamat szintjén is. Itt az „egységességről, mint az oktatott gyermekek számára biztosított megegyező tanulási feltételekről” szól, míg a differenciáltságon az eltérő, tanulói sajátosságokra odafigyelő tanulási feltételek biztosítását érti.

Számunkra a pedagógia folyamatból az eltérő tanulói sajátosságokra irányuló figyelem nagyon releváns. A szociális csoportmunka jelenségei között tartjuk számon az egyetemesség-különbözőséget, mely arról szól, hogy a csoportba került egyének első tapasztalatai közé tartozik annak megélése, hogy egymáshoz viszonyítva mennyire hasonlóak vagy eltérőek. A szociális csoportban meg lehet mutatkozni úgy, mint a

többiekől eltérő személy, vagy mint azokkal nagyon is megegyező. Itt nem a tekintélyszemélynek – pedagógus – való megfelelésről van szó, hiszen a feltétel nélküli pozitív elfogadás légkörének köszönhetően az egyén úgy vállalhatja véleményét a többiek előtt, hogy annak nincsenek következményei. (Nincs osztályzat, csak a csoport létezik, mint vonatkoztatási keret.)

Természetesen az oktatás szervezési módjai is nagyban hozzájárulnak az egységesség és a differenciáltság megteremtéséhez, így van nagy jelentősége annak, hogy milyen célt és tartalmat szánunk annak a csoportmunka fogalomnak, amiről gondolkodunk.

A pedagógiában használt csoportmunka során megkülönböztetünk „elsődlegesen nevelési céllal vagy elsődlegesen oktatási céllal szerveződött csoportokat”. (M. Nádasi, 1986)

A nevelő célzatú csoportmunka G. Donáth (1980) szerint közelebb áll a szociális csoportmunkához, hiszen ott a kortársak egymásra hatásáról van szó, ahol egymást bátorítják, erősítik, aktivizálják, miközben a pedagógus is jelen van a beszélgetéseken és viselkedésével, véleményével befolyásolhatja a gyermekek értékkitevéit. Ám ez a légkör nyitottabbá teszi a gyermeket a vélemények befogadására.

Ezeknek a csoportoknak különböző változatairól tesz említést több szerző (pl. nyitott csoport, zárt csoport, cél-csoport, mikro-csoport, szabad csoport). Mindegyikre jellemző, hogy ezek a csoportok nem vagy csak esetlegesen kapcsolódnak az oktatási folyamathoz. Az oktatási célból működtetett csoportok létrejötténél nagyon fontos a csoportszervezés, csoportképzés mikéntjének alakulása és a feladat kiadása, amire több kutató is felhívta a figyelmet. (Buzás 1980) A feladat fontossága a szociális csoportoknál is elsődleges lesz, ám a feladatok bevitelét, tájékozódás előzi meg a csoportvezető részéről, hiszen a csoport szociokulturális sajátosságainak megfelelő gyakorlattal közelíti meg azt a problémát.

Az oktatás során használt csoportmunka, tulajdonképpen közvetett pedagógiai hatásként érvényesül a pedagógus-tanuló viszonyában. A közvetett hatás lényege (Bábosik - Nádasi 1975) az, hogy „a közösségi hatások tervszerű irányításával a közösségen keresztül hatunk az egyénre”.

A közvetett hatásban fontos szerephez jut a létrejött kollektíva, melynek kialakulási folyamata a következő:

1. „A kollektíva kialakulásának célját a nevelő meghatározza.”
2. „A kollektíván belül szerepekhez jutnak a tagok, mely során a pedagógus a pozitív szereplőket erősíti.”

3. „Teljes értékű kollektíva alakul ki, társadalmilag pozitív célok, perspektívák, a közösség tagjainak aktív felelősségteljes viselkedése, kollektív öntudat, optimista csoportlégkör, intenzív kohézió, kölcsönös kapcsolatok, külső integráció, kapcsolat más közösséggel, pozitív csoportnormák.” (Bábosik - Nádasi 1975)

Ennek kialakításában a pedagógusnak aktív szerepe van. A csoportvezetőnek más jellegű a tevékenysége, hiszen bízik a csoportfolyamatokban, érti azokat, és aktívan tudja felhasználni a munka érdekében. A közvetett hatásban való hit és tudás még jobban jellemzi a szociális csoportokat, hiszen ott a csoportvezető facilitátora a folyamatoknak, s indirekt módon vezeti a csoportot, nem úgy, mint ahogy a pedagógus egyengeti a csoportos ismeretelsajátítást.

A közös cél és a kooperáció a tagok egymásra gyakorolt fejlesztő hatását eredményezik a csoportmunka során. A tanári segítségadás, a tanár és a csoport között létrejövő ideiglenes kapcsolat, valamint a tanári visszacsatolás mind hasonlatosak, ugyanakkor eltérőek a szociális csoportokat jellemző sajátosságoktól.

A direkt vagy közvetlen nevelési módszerek, és a közvetett vagy indirekt szükségletformálás lehetőségeinek megkülönböztetésekor ismét előtűnik a csoportmunka pedagógiai aspektusa. A közvetett hatás esetében (Bábosik 2004) „a nevelő nem közvetlenül hat a növendékre, hanem beiktatja a feladatokat, a közösséget, annak életsajátosságait, így a közösség tagja, a növendék lesz a nevelői hatások forrása és a befogadója is”. A szerző az empátikus bánásmódot tekinti a pozitív tanár-diák kapcsolat alapjának. Az empátia, valamint a feltétel nélküli pozitív elfogadás és viszonyulás, a kongruencia a nondirektív, személyközpontú segítői tevékenység alap gondolatai Rogers (1986) révén terjedtek el. A szociális csoportok vezetése során a szociálpedagógusok is ezzel az attitűddel fordulnak a csoporttagok felé.

Természetesen az oktatási folyamat szervezése során használt módszerek, formák sem egységesek, hiszen ezek differenciálódásával fejlődött a pedagógiai módszertani kultúra. Így jelent meg a kooperatív tanulócsoport fogalma is (Horváth 1994). Kooperatív tanulócsoportok és hagyományos tanulócsoportok összehasonlításával a kooperatív tanulócsoportok esetében szintén találunk hasonlóságokat a szociális csoportok sajátosságaival, ám jelentős a különbség is.

Kooperatív tanulócsoport	Hagyományos tanulócsoport
Pozitív interdependencia	Nincs interdependencia
Egyéni beszámoltatás	Nincs egyéni beszámoltatás
Heterogén csoportösszetétel	Homogén csoportösszetétel
Megosztott vezetés	Egy kijelölt vezető van
Megosztott felelősség	Az egyén csak önmagáért felelős
A feladat és a támogatás hangsúlyozott	Csak a feladat hangsúlyozott

Forrás: Horváth 1994

Mind a hagyományos, mind a kooperatív tanulócsoport az oktatási folyamatban használt oktatásszervezési formához tartozik. A kooperatív csoportban való tevékenységhez viszont hasonló tényezőkre van szükség, mint a szociális csoportoknál: Horváth (1994) szerint ezek: „az együttműködési képesség, interperszonális és kiscsoportban való működés képessége, pozitív interdependencia „együtt úszunk, együtt süllyedünk”, közvetlen interakció képessége, adott feladról egyéni beszámolás képessége, csoportélmények feldolgozásának képessége”.

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy miért hasznos a csoportmunka az oktatási folyamatban, vagy miért hasznos a csoportmunka a szociális tevékenységrendszerben. Természetesen a pedagógia is megválaszolta ezt a kérdést akkor, amikor a szociális életképesség fogalmát bevezette a pedagógiai gondolkodásba. Hiszen a nevelés lényege a szociális életképesség kialakítása Bábosik-Torgyik (2007) szerint „az egyén hozzájárul a társadalom fejlődéséhez, másrészt tehermentesíti a társadalmat, mert az egyén önmaga is képes létfenntartási feltételeinek megteremtésére”. Ennek feltétele „a felkészülés a munkára, az élethosszig tartó tanulásra és az egészséges életmódra”.

Ehhez az optimális iskolamodell kialakítására van szükség, melyben a monotonitás megtörésére, különböző munkaformák, pl. csoportmunka vagy a projektmunka bevezetése fontossá válik. Amennyiben az oktatási folyamatban érvényesíteni lehet ezeket a célokat, illetve feltételeket, úgy növelni lehet a tanulók szociális életképességét, s így a delors-i (1997) elvek („megtanulni élni, megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együtt élni”) is érvényre juthatnak.

Az oktatásban használt csoportfogalom értelmezésén túl érdemes arról is szót ejteni, hogy milyen előnyökkel, eredményekkel jár a csoportmunka. Több szerző is foglalkozott a hatékonyság kérdésével. (Bábosik - Nádasi 1975, Vastagh 1980, G. Donáth 1980, Buzás 1980, Bábosik 1982) Ezekből a kutatásokból jól látszik, hogy a csoport hatással van a gyermekek empátiájára, együttműködésére, énképére, a tanulási folyamatban esetlegesen jelentkező szorongás csökkentésére, beszélgetés- illetve vitakészségre mások visszajelzései által, azaz személyiségfejlesztő hatású.

Nagyon fontos kritériumnak tartja több, az oktatás szervezési formáival foglalkozó szakember azt, hogy azoknak a hallgatóknak a számára lesz eredményes a csoportmunka, akik képesek együtt dolgozni és akarnak is, hiszen a csoport működése során kialakított normákhoz igazodnia kell a csoporttagnak. (Buzás 1980, M. Nádasi 1986)

A csoportmunka alkalmazásának folyamatáról az oktatásban M. Nádasi (In. Falus 1998) szerint az alábbiakat foglalhatjuk össze:

- „a csoportmunka tartalmi és hangulati elemeinek előkészítése, frontális módon,
- csoportfeladatok kiosztása vagy a csoport általi választása,
- a munkára szánt idő megbeszélése,
- csoportos tevékenység a tanár segítségével vagy ráhatásával,
- csoportmunka befejezése,
- csoportok beszámolóí, esetleges viták frontális formában,
- egyes csoportokhoz kapcsolódó értékelés, az együttműködésre is kitérve.”

Az előzőekből jól látszik, hogy a pszichológiában és pedagógiában használt csoportmunka fogalmat hogyan adaptálják a társszakmák, és hogyan alakítják ki önálló értelmezésüket.

A fentiekből kitűnik, hogy a csoportra jellemző sajátosságok, valamint a csoport vezetője meghatározó abban, hogy mi történik a csoportban. Azaz ennek a formának van egy nehezen, de azért körülírható hatásrendszere. Azoknak a szakembereknek, akik ezzel a munkaformával dolgoznak, van elképzelése arról, hogy miért dolgoznak a csoportmunkával, és hisznek annak hatásrendszerében. A csoport mögött ott van egy csoportfilozófia, mint ahogy a nevelési célzatú és pedagógiai csoport mögött ott a nevelésfilozófia. Ezért fordulunk a következőkben a nevelésfilozófiához, hiszen emberek egymásra hatásakor nevelés, önnevelés, mások nevelése történik, s érdemes tisztáznunk azokat a nevelésfilozófiai felfogásokat, melyek direkt vagy indirekt módon meghatározzák a csoportmunkát.

Nevelésfilozófiai irányzatok és csoportmunka

Nevelésről minden történelmi korban beszélhetünk. A nevelés alanya, azaz a nevelt gyermek, tanuló különböző felfogások alapján szerveződött nevelői folyamatok elszenvedője, élvezője volt. Ezek a folyamatok hol tudatosak voltak, hol pedig spontán módon szerveződtek, és fejtették ki hatásukat. A nevelői folyamatok és hatások nem voltak függetlenek az adott kor társadalmi berendezkedésétől, attól a társadalmi elvárástól, amit a társadalmi elit, illetve a társadalmat leginkább meghatározó csoportok igényeltek. Az emberről alkotott eszményképek alárendelődnek a társadalmi változásoknak, ennél fogva a világban nem létezhet a minden időkre szóló és minden emberre érvényes emberkép. Az emberkép társadalmi szinten örökítődik át, sohasem az individuális gondolkodás eredményeként születik. (Schaffhauser 2000). Az individuum átveszi őket, ám egyúttal ki is egészíti saját tapasztalataival, és adott esetben kritikusan reflektál is rájuk. Bárhogyan dolgozunk vagy kerülünk kapcsolatba gyermekekkel, a tevékenységünket meghatározza az a gyermekkép, ami látenszen vagy tudatosan irányítja pedagógiai eszközrendszerünket. Az eszközrendszert annak megfelelően mozgósítjuk, amilyen felfogásunk van a gyermekről, a pedagógiai hatásról vagy arról a filozófiáról, ami alapján szerveződik szakmaiságunk. A gyermekkép felfogás nagy utat járt be, hogy eljusson „a gyermek, mint aki még-nem-felnőtt (fejlődésbeli elmaradás - kompetenciabeli elmaradás)”-tól „a gyermek, mint a lereagálás eszköze (visszaélés a gyerekekkel)”-en át „a gyermek, mint a felnőttel egyenrangú lény, akinek joga van a saját fejlődési szakaszához és speciális támogatáshoz (személyi aspektus)” felfogásig. Kluge (2003)

A gyermekképek változásával együtt fejlődtek azok a technikák, módszerek is, amelyektől azt várták az adott kor pedagógusai, hogy segítségével létrejöjjön az éppen aktuálisan idealizált társadalmi lény, az ember Durkheim (1972) megfogalmazásában.

Durkheim (1972) szociológiai elméletében ezt úgy fogalmazta meg, hogy „a társadalom nem az egyének összessége, hanem önálló, egyedi rendszer. Minden társadalom sajátos nevelési renddel bír, amit rákényszerít tagjaira. A nevelés lényege a fiatal nemzedék módszeres szocializálása az éppen kívánatos irányba”. Az új nevelési irányzatok megközelítése során fontos hangsúlyt kell tennünk azokra az ember-felfogásokra,

elméletekre, melyek hatással voltak és jelenleg is vannak a pedagógiai folyamatok szervezésére, kivitelezésére.

Ezért fordulunk a nevelésfilozófia felé, ott is a *premodern, modern és posztmodern* pedagógiai felfogások és azok mögött megbújó emberkép felé. Fontosnak tartjuk a *perszonálfilozófiai* megközelítés sajátosságairól való gondolkodást. Mellette egy oktatásméleti koncepció, a *konstruktivizmus* alapjainak bemutatása is releváns a témánk szempontjából. A teljesség igénye nélkül még az egzisztencializmusról is beszélnünk kell, hiszen az *egzisztencializmus* által felkínált kérdések és válaszok szintén ott rejtőznek az új nevelési felfogásokban. A különböző társadalmi korokban más volt az egyének lehetősége a döntésre, választásra is.

„Az elképzelt emberkép egy absztraktum” – mondja Allport (1977) – s hogyan lehetne egy konkrétat előállítani egy absztraktumból? Vagyis, hogyan lehet valamilyen emberképből konkrét nevelési normáig eljutni? Azt hisszük, ez a fő kérdése a nevelésnek.

Dickopp szerint (Id. Schaffhauser 2000) „a transzcendentális reflexió mutatja meg azt, hogy az absztraktum létrejötte és megfogalmazása lehetőséget teremt arra, hogy ebből az emberképből vagy absztraktumból a konkrét valóság kialakuljon”. Az alaptételek, vezérlő értékek, célok, léptékek a szabadság és felelősség megvalósítása szempontjából alapvetőek. Ezek az általános megfogalmazások mértékül szolgálnak az egyénnek abban, hogy eldöntse, mit tesz a közvetített célokkal, normákkal. Az egyénnek teljes szabadsága van a döntésben. A saját reflexiójában fogja eldönteni azt, hogy mit épít be vagy utasít el a nevelés által közvetítettekből. Ez a gondolkodási folyamat jelenik meg majd cselekvésben, s így alkotja meg az egyén önmagát, s észleli magát „értelemmel bíró, szabadság által meghatározott, felelősségre képes lényként”.

Ugyanakkor a transzcendentális módszertani elv azt is feltételezi, hogy van olyan „emberkép” és igény is van ennek megfogalmazására, amiben az individuális szabadság, a felelősség, a reflexivitás, a választás, az értékteremtés, az értelmes életre törekvés összegződik. A nevelés és képzés során meg kell láttatnunk az egyénnel azt, hogy számára észlelhető-e, s ha igen, milyen módon a szabadság és a felelősség.

Nézzük, milyen emberképet, milyen pedagógiai lehetőséget kínált a *premodern, modern és posztmodern* társadalmak pedagógiai rendszere.

A felvilágosodás az archimédeszi pontból indult ki, ez a „cogito”, s ebből minden dolog egyértelműen levezethető, végiggondolható és befolyásolható. Kant (1998) számára a konstans a cogito volt, tiszta spontaneitásként, amelyben minden megalapozódik. Ő ezt

„*transzcendentális énnék*” nevezte, amelyben minden empirikus megtalálja a maga meghatározását. Minden individuum számára szabadságot és egyenlőséget posztulált. A szabadságot és egyenlőséget egy autonómiakonceptióba ágyazta be, mely szerint „mindenkinek joga van ahhoz, hogy a másikat ne eszköznek, s önmagát ne saját céljának tekintse”. Ehhez kapcsolódott, hogy az egyes felelőssé volt tehető gondolkodásáért és cselekvéséért.

A kanti filozófia jelentős hatást gyakorolt a nevelésre:

Az „antropológiai mozzanat kommunikatív aktusokban konstituálódik”, nevelő és nevelendő viszonyában, olyan viszonyban tehát, amelyik ideális esetben „dialogikusan van strukturálva”.

A posztmodernitás azonban megkérdőjelezi ezt az alapfelfogást. Számára az igazság és a cselekvés igazolása semmiféle kritériumokkal nem történhetik meg. Nem a racionalitás a mérvadó, hanem a pluralitás. (Mihály 1998) A posztmodernitás a valóságért száll síkra, és szemben áll a látszattal. E felfogás szerint a nevelésnek nem abban kell látnia a feladatát, hogy az egyént elvezesse az érettséghez, hanem olyan felfogással kell rendelkeznie a nevelőnek az egyénről, hogy ők önmagukban rejtik annak lehetőségét, hogy elviselik a szabadságot, a felelősséget, s képesek önmagukat gondolatilag megalkotni. „A posztmodernitás a kontinuitás helyett diszkontinuitást hirdet, a racionalitás helyett irracionalitást, az igazság, mint szimbólum helyett az allegóriát, mint mintát.”

Welsch (Id. Schaffhauser 2000) szerint a szubjektumnak „lebegő egzisztenciája” van, és ennek a sokfélére és átmenetekre képes egzisztenciának az erejével vagyunk képesek neurózisok nélkül élni egy olyan világban, amelyben világossá vált, hogy nem léteznek szilárd, biztos, lényegi struktúrák, hanem alapjában véve csak mérlegelések.

A posztmodern felfogása szerint a nevelés és képzés központi feladata, elvezetni az egyest a maga autentikusságához, azaz olyan helyzetbe juttatni, amelyen elfogadja önmagát, s amelyből kiindulva autonóm módon képes cselekedni.

Azaz az egyénnek a saját identitását kell megtalálnia, s a nevelés ezt támogatja.

Különbég van a premodern és modern között nevelési helyzet tekintetében is, mert az egyiknél a nevelő által meghatározott racionalításokra épít nevelési elvet (premodern, modern), míg a posztmodern felfogás szerint a hangsúly az egyénen van. A nevelésnek csak asszisztálnia kell ahhoz, hogy valaki azzá válhasson, aki. A pedagógiában az addig jellemző emberszemlélet bázisa – „a gyermek eleve rossz” felfogása – is megváltozik, és így vele szemben minden nevelői önkény alkalmazásának jogosságát eltörölték. „A nevelésnek fel kell tárnia a gyermek jellegzetességeit, teret kell adni szükségleteinek, az

egész személyiség nevelését célul tűzni, hogy szuverén emberi lényként élhessen. A gyermek nem csak megismerő lény, hanem érző, élmények után vágyó lény”. (Angelusz 1996)

E felfogás érvényesítéséhez olyan új pedagógiai eszközökre van szükség, amelyek segítik a pedagógust abban, hogy képes legyen a neveltet úgy támogatni, hogy valóban autonóm személlyé váljon. Hiszen a posztmodern pedagógiai felfogás szerint – ellentétben a modern felfogással – nincs eszménykép a neveltről, így tulajdonképpen a nevelőnek rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy abban tudja segíteni a rá bízott alakuló személyiséget, ami neki a legjobb, legmegfelelőbb.

Az egyéni autonómia középpontba kerülésével, valamint a döntés lehetőségének hangsúlyozásával el is jutottunk a *perszonalizmusra és egzisztencializmusra* alapozó pedagógiai felfogásokig. A perszonalizmus és egzisztenciálfilozófiára orientált pedagógia a *találkozás* fogalmának tulajdonít ilyen, a racionalitást meghaladó, azon túlmutató szerepet. (A találkozásokról – melyek fontos fogalmi lesznek a csoportmunka elemzésének – később szólunk.

A morális tapasztalatok átadásában is megkülönböztetünk (Heller 1996) modern és posztmodern módokat. „Valamennyi pozitív elkötelezettségünket kötelező érvényüként átadni – ez a morális tapasztalat és bölcsesség átadásának premodern módja”. A tradicionális társadalmakban ez volt a szabály.

A modern világban nők és férfiak továbbra is meglehetősen „sűrű etikai közegben” (Heller 1996) alakítják ki attitűdjeiket, s hozzák meg morálisan fontos döntéseiket. „Ám ez a sűrűség immár nem jogosít föl senkit arra, hogy mint kötelező érvényűeket adja át konkrét etikai elkötelezettségeit, mert ezek még egyazon nemzedékben is egyénenként eltérőek. A modern kor embere véletlen, esetleges személy, ezért olyan morális attitűdöket kell megtanulnia, amelyeknek minden lehetséges helyzetben hasznát veheti.” Minden példaszerű modern morális egyénnek saját stílusa, összetéveszthetetlenül személyes színezete van. Nincsenek olyan morális eszményképek, melyek általános utánzásra vagy versengésre készítenek.

A modern ember alapvető életélménye (Heller 1996), hogy „bele van vetve a világba”. A modern személy: esetleges személy.

A premodern ember az esetlegességnek nem volt tudatában, hiszen vérségi hovatartozása, lakóhelye meghatározta létezését. A premodern időszakban az ember erre vagy arra született, ezzel és nem azzá vált, a modern személy viszont nem a születése pillanatában nyeri el rendeltetését élete célját.

A modern személy cél nélküli lehetőségek halmazaként születik. Neki magának kell saját kereteit megválasztani. Az „önmagunkat választani” egzisztencialista képlete úgy is értelmezhető, mint a modernitás létformájának leírása. (Heller 1996)

Kierkegaard (1994) azt mondja, ha „nem választod önmagad, mások fognak helyetted választani”. Ám ezek a mások is épp oly esetlegesek, mint bárki más, mert nem képviselnek olyan mintát, mint a premodern korban. „Ha nem magad választod meg az életed, semmiféle cél nem tűnik fel életed horizontján.” Jóllehet lehetőségek kötegeként születél, egyiket sem fogod megvalósítani. Ám, ha célt, rendeltetést, életmintát választasz, akkor magadat választod. Lehetőségek kötegeként való születés, és az, hogy nem támaszkodhatunk semmilyen társadalmilag mintázott célra a „szabadságba való belevetetésként is megélhető”.

Önmagunk választása, hogy váljunk azzá, amik vagyunk. Ha önmagunkat választva önmagunk leszünk, akkor olyan szabaddá válunk, amilyen szabad a személy, mint esetleges személy egyáltalán lehet. Mint személyek, akkor válunk szabaddá, ha esetlegességünket sorssá alakítjuk át. Ebben a folyamatban a döntés kérdése az egyik kulcskérdés. A magunkat választani modern megfelelője mégis inkább az „ismerni magunkat”. Ehhez viszont az **ÉN**-ek találkozása kell. Az **ÉN** választása egzisztenciális választás, mert a létezés választása. A modern kor embere önmaga választása során alakíthatja át esetlegességét sorssá. A választás révén válunk azzá, amik vagyunk. A választás során **jó** személynek választjuk önmagunkat, ez a morális választás, mert általa a morált választjuk. Választunk jó és rossz között, de ezzel már jónak választjuk önmagunkat. A premodern társadalmakban nem választhatták magukat az emberek, azzá lettek, ami születésükkor kijelölődött.

Frankl (1988) is fontosnak tartotta az egzisztenciális döntést. Az emberi egzisztencia három alkotótényezője: szellemiség, szabadság, felelősség. Frankl felfogása szerint „az ember célokra, értékekre, normákra vonatkoztatott lény, akinek egzisztenciális sajátossága a szabadság és a felelősség, a választásban és a választásban való felelősség”. A személy egzisztenciájának kibontakoztatásában, mint célban az értelemmel teli élet feladatjellege mutatkozik meg.

Az emberről az akarat szabadsága, az értelem akarása és az értelmes élet gondolata alapján kell gondolkodni. A szabadság az emberi élet igazi egzisztenciális lényege.

Ezek a gondolatok a szocializációs gondokkal küzdő, veszélyeztetett gyermekeknél talán még aktuálisabbak, hiszen óriási a felelősség azokon a szakembereken, akik velük dolgoznak. A mi szociálpedagógusi felfogásunkban az egyik nagyon fontos cél az értelem megtalálása, és ennek keresésében való segítség. Ez a lehetőségek megmutatásából áll, s az arra való ráeszmélésből, hogy bármilyen kilátástalan helyzetben is vannak a lakásotthonban, vagy egy diszfunkcionális családban, akkor is nagyon fontos, hogy a saját értékekkel tisztában legyenek, s fel tudják ismerni az értelmes élet lehetőségét. Ebben a folyamatban persze nagyon sok találkozásra van szükségük önmagukkal és a kortársaikkal. A találkozások nevelésfilozófiai alapjait Buber (1999) alapján értelmezzük a szociálpedagógusi munkában.

Buber filozófiai munkássága arra támaszkodik, hogy az embernek a világ dolgaival való találkozása során nyitottnak kell lennie minden **másik**-ra, azaz minden **te**-re, nem lehet merev szokásokra és rituálékra támaszkodni, és azok között élni.

Perszonálfilozófiai alapgondolata: „Minden valódi élet találkozás” (Buber 1999). Ez a személyiség megnyílása egy másik lény, a természet vagy egy tárgy felé. Lényeges, hogy teljes lényével élje meg a találkozást. Az ember megtapasztalja saját világát, letapogatja a dolgok felszínét, de nem csak a tapasztalat a világ megismerésének és megértésének egyetlen útja. A tapasztaló nem részesül a világból, hiszen a tapasztalás öbenne van, nem közte és a világ között.

Nemcsak a találkozással kapcsolatos nézeteivel járult hozzá egy személyközpontú pedagógiai felfogás kialakításához, hanem megfogalmaz egy nagyon fontos beállítódást is a nevelővel szemben. A nevelési viszony alapstruktúrája a „dialogikus elv”, amiben a nevelőnek nemcsak saját szemszögéből kell átgondolnia a nevelői helyzeteket, hanem szükség van az „átfogásra, a két ellenkező oldal” megértésére, vagyis az ifjú ember megtapasztalására. A növendékben fel kell éleszteni az **én-te** viszonyt. A nevelésben részesülő személy, a nevelővel egyenértékű személy, ennél fogva megbecsülést érdemel, valamint folyamatos megerősítést és odafordulást. Úgy fogta fel a pedagógiai helyzetet is, hogy a tanár részéről meghatározó a kongruencia, emellett akceptálja az érzéseket, és az osztályhoz, mint „valódi emberhez” viszonyul. A feltétel nélküli pozitív elfogadást, és az empátiát tartotta a nevelő kapcsolat alapjának.

Ezzel a szemlélettel megalapozza a rogersi felfogást – amiről a pszichológiai csoportok fejlődésénél már szoltunk – amivel egy új megközelítésbe helyezi a nevelő-nevelt viszonyt, és minden olyan viszonyt is, amelyben két személy egymásra hatásáról beszélhetünk.

A nevelés különböző megközelítései során nem elhanyagolható kérdés az sem, hogy hogyan és mi zajlik le a nevelésben az **Én-Te** kapcsolatban, azaz, amikor találkozik a másikkal vagy találkozik egy új információval vagy helyzettel. Az ismeretelméleti koncepciók is különböző változásokon mentek keresztül. Az ókorban és középkorban is a tapasztalat útján szerveződött ismeretek elsajátítása állt a középpontban. Ennek megfelelően a szemléltetés volt hangsúlyos. A tanulás a már mások által felhalmozott tudás és információk átadása, elsajátítása volt. Az emberi ismeretszerzés lényege nem más, mint az embert körülvevő valóságból származó információk, elsősorban érzékszervek útján történő befogadása. Az ember a valóság tényeit, élményeit építi be, és ezek biztosítékai az összefüggések felismerésének. Minden olyan ismeret igaz, amit az egyén meg tud tapasztalni. Induktív gondolkodás jellemzi, az egyestől az általános felé halad. (Nahalka 1997a)

A reformpedagógiák által inspirált ismeretsajátítást a cselekvés pedagógiájának is nevezik. A gyermeket cselekvő, a külvilág folyamataiba beavatkozó, e beavatkozás eredményeként fejlődő emberként fogják fel, s a tudás szerveződését is cselekvésen keresztül képzik el. A felfedezésre építő pedagógiai felfogás szerint (Dewey Id. Nahalka 1997a) fontos, hogy a gyermek önmaga fedezze fel az ismereteket.

A huszadik században kognitív forradalom indul el (Pléh 2003), és szembefordulnak a pozitívizmus behaviorizmus gondolatvilágára épülő emberképpel (inger-válasz egysége és elindul az emberi értelem működésének információfeldolgozásként történő értelmezése.

A XX. század végét jellemző tudományelméleti megközelítések nem tükrözéseméletek, azaz nem arról szólnak, hogy a tudás az a körülöttünk lévő világról alkotott leképeződésből alakul ki. Inkább jellemző, hogy a bennünk lévő tudás az adaptivitás szempontjából válik fontossá. Ez a tudás képessé teszi az embert arra, hogy alkalmazkodjék. Így ez „nem valamilyen tükrökép vagy lenyomat, hanem személyes konstrukció, a megismerő szubjektum tevékenységének terméke” (Nahalka 1997b).

A konstruktivista megközelítés szerint (Nahalka 2002) a tanulás során a tanuló ember meglévő és kognitív rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt. Fontosak a korábban megszerzett ismeretek, amelyek képesek kapcsolatba kerülni az új információval, és fontosak a „naiv elméletekként” működő modellek, „forgatókönyvek”, melyek léteznek a tanuló ember tudatában. Ezek szerint az egyén nem

passzívan befogadja a tudást, hanem aktívan megkonstruálja azt. Ez a szemlélet a tanulás széles értelmezését vallja, alkalmazható tudás elsajátítását tartja fontosnak, a cselekvéseinket irányítani képes struktúrák létrehozását, vagyis a személyiség fejlődést is beleérti a tanulásba.

A konstruktivizmus, mint ismeretelméleti megközelítés kritériumai:

- „a gyermek személyiségének, érdeklődésének, igényeinek, belső képeinek ismeret-struktúráinak jó ismerete
- differenciálás jelentősége (eltérő kognitív struktúrával rendelkező gyerekek eltérő módon haladnak),
- gazdag tapasztalatszerzés,
- a társas elsajátítás mozzanata.” (Nahalka 1997b)

A cselekvés pedagógiájaként emlegetett reformpedagógiákban induktív útja van a tudás megszerzésének, azaz az egyestől haladnak az általános felé. A cselekvésből egy dolgot megtapasztalnak, s abból általánosítanak. A konstruktivista megközelítés szerint az induktív megközelítés a tudás megszerzése szempontjából nem értelmezhető, hiszen az egyén a már létező „forgatókönyveket”, naív elméleteket, összeveti az új ismerettel, azaz az általánosból, a már meglévőből indul ki s halad az egyes felé. A dedukció elsősorban az egyénben meglévő tudáshoz, kognitív struktúrákhoz való kötődést jelzi.

A kognitív struktúrák segítségével, amikor új információval találkozunk az egyén, megpróbálja hasonlítani, egyeztetni eddigi tapasztalatával, tudásával azt, és létrejön a „konceptuális váltás”, amikor beépül az új információ, és egy magasabb rendű kognitív rendszer létrehozásához járul hozzá. Ebből következően gazdag módszer-együttessé kell alkalmazni, melyek ösztönöznek a vélemények, felfogások, szabad kifejtésére. (Nahalka 2002)

Minden, ami a konstruktivista ismeretszajátítás ismérve meghatározó az a szociálpedagógus által működtetett csoportokra jellemző.

Képet kaptunk azokról a pszichológiai gyökerekről, melyek elindították a csoportmozgalmat a világban. Láthattuk, hogy a pedagógiában hogyan használják a csoportmunka fogalmat. Áttekintettük – a teljesség igénye nélkül – melyek a csoportmunka nevelésfilozófiai alapvetései, s most nézzük meg, mit mond a szakirodalom a szociálpedagógusról, a szociálpedagógiáról.

Szociálpedagógia fejlődése Magyarországon és külföldi kitekintésben

A hazai szociálpedagógia oktatás közel húsz éves fejlődési múltra tekint vissza. A gyökerei a múlt század elejére nyúlnak, ám a népneveléssel azonosítható korai szociálpedagógia törekvései a jelen kor sajátosságaitól igen eltérőek voltak. A mai magyar szociálpedagógiát nem a népnevelés célkitűzései jellemzik, hanem a szocializációs folyamatok támogatása az ifjúsággal és társas környezetükkel kapcsolatos jelenségek. A korai fejlődési folyamatok sok hasonlóságot mutatnak a német nyelvterületen kialakult szociálpedagógiai felfogásokkal.

A német szociálpedagógia gyökerei a középkori szegénygondozáshoz nyúlnak vissza. A szegényházak vagy dologházak nem tudtak a kellő gondoskodást nyújtani – embertelen körülmények, nagyon különbözőek voltak a bentlakók életminőségei – így új típusú intézmények is megjelentek Európában. A „Rauhes Haus” egyházi intézetek, ahol a büntetés helyett a keresztényfelfogásnak megfelelő eszközökkel próbáltak a fiatalokra hatni. Pestalozzi (1807 In: Orosz 1959) szellemiségének megfelelően a családi nevelés fontosságát hangsúlyozták. A Német Birodalom területén az 1920-as évekre 1800 ilyen intézmény működött, ahol a gyerekek 12 fős családias jellegű csoportban éltek. Sajnos, sok nem képzett gondozó volt, így a fenytés is jelen volt ebben az intézményrendszerben. Az 1893-ban létrejött „Lány-és Asszonycsoportok a szociális segítő munkáért”, inkább képzéseket támogatta, kiegészítve ezzel az egyházi indíttatású gondoskodást.

A kor másik kiemelkedő intézménye, amelynek létrejötté nagyon fontos volt a szociálpedagógia történetében a „nevelőotthon”, amely a tekintélyelvűség helyett a szabadság fontosságát tartotta elsődlegesnek. Nem tantervből folyt az oktatás, hanem a gyerekek érdeklődésének és kérdéseinek megfelelően alakították a tanulás folyamatát.

A szociálpedagógia kifejezést az 1800-as évek közepén használták először, de a 19. század végén Natorp (1925 In: Kozma-Tomasz 2000) munkáinak köszönhetően vált elterjedté.

A kor talán legnagyobb szociálpedagógusa Natorp, aki nem az egyénre helyezte a hangsúlyt, hanem az egyént körülvevő környezetre, a világra. Nem az anyagi szegénységet tekintette legfontosabb problémának, hanem a társadalmi együtlét sivárrá válását. Azt mondta, hogy ha az állam túl nagy szerepet vállal a szociális kérdések megoldásában, akkor a problémák eldologiasodása lesz jellemző, ami egészségtelen fejlődéshez vezet. A

közösség révén történő nevelésre helyezte a hangsúlyt. A szociálpedagógus egy idealisztikus közösség képviselője, annak érdekében dolgozik. „Az ember a társadalom által válhat emberré. Az emberideálja nemcsak bekapcsolódik a közösség életébe, hanem annak építésén is fáradozik.” (Id. Kozma-Tomasz 2000)

A nevelés individuális és szociális felfogása között az a különbség, hogy a nevelő individualizmusát tekintjük-e döntő momentumnak a nevelés során, vagy azt a közösséget, mely őt megbízza. Felfogásában a közösség kerül a nevelés központjába, emellett a szociálpedagógiát nem a pedagógia egy elkülönült részeként értelmezi, hanem a pedagógia feladatkörének egy bizonyos értelmezéseként fogja fel, mégpedig a nevelés céljaként és eszközeként a közösséget tekinti a legfontosabbnak.

A másik emblemikus képviselője a német szociálpedagógiának, Nohl (1928 In: Kozma-Tomasz 2000) aki a weimari korszak legbefolyásosabb szociálpedagógusa. A göttingeni iskola megalapítója a szociálpedagógiát a pedagógia egy részének tekintette. Úgy vélekedett, hogy a szociálpedagógia mindaz, ami „nevelés”, de nem iskola és nem család. Kulcsfogalma a „pedagógiai kapcsolat”, amin az érett személyiség és az alakuló személyiség kapcsolatát értette. Szerinte a szociálpedagógia fő terepe az ifjúság gondozás. Ám ezt az egyházi befolyásolás alól akarta felszabadítani, – e nélkül képzelte el a pedagógiai tevékenységet –, s ebben ellentétben állt Natorppal. Felfogásában a szociálpedagógus feladata, hogy segítse a felnövekvő nemzedéket, segítse a sikeres társadalmi beilleszkedést, az integrációt. Nohl és Natorp is Pestalozzi pedagógiáját tekintik a szociálpedagógia alapjának, de míg Nohl a nevelést tekinti a gondozás lényegi feladatának, addig Natorp a társadalmat teszi felelőssé az ember megrontásáért, így a társadalmi élet problémáira is a szociális nevelést tartja ellenszernek. Ezért a népoktatást és a népnevelést tartja fontosnak. Azt mondja, hogy nem a neveléstől válik valaki emberré, hanem az emberi közösségek által. Tehát Nohl a pedagógiai kapcsolatot hangsúlyozza, míg Natorp az emberi közösségek fontosságát, szerinte a képzés társadalmi feltételei és a társadalmi élet képzési feltételei alkotják a szociálpedagógia tárgyát.

Nohl Pestalozzi szeretetét, pedagógiai szeretetnek gondolja és vallja, az, hogy mindenki csak magán tud segíteni. Az ifjúságvédelemnek és a nevelésnek a célja az, hogy erőt és bátorságot adjon, s az egyénben, családban, közösségben fel kell ébreszteni azt az akaratot, mely ahhoz kell, hogy az egyén segítsen önmagán.

Az ifjúságvédelmi tevékenységben a megelőzésre kell helyezni a hangsúlyt. Legfőbb cél egy tágon értelmezett egészségmegőrzés, amely magában foglalja az óvodát, a napközit, az ifjúsági nevelést, az iskolából elbocsátottak körében, a pályaválasztás elősegítését, az

egészséges életmódra vonatkozó fogalmak közvetítését a fiatalok felé. A segítői munka pedagógiai jellegű, mely saját felelősségvállalásra nevelésről szól. Ifjúsági szabadidő otthonok létrejöttét támogatta, melyek a nehéz körülményű városrészekben foglalkoznak a fiatalokkal.

Nohl a „szűkebb” értelmezést képviseli a szociálpedagógiának és ifjúsági jóléti ügyről, családgondozásról, iskolai egészséggondozásról tesz említést. A segítségnyújtásba beemeli a normálistól eltérő fejlődéssel leírható csoportokat is (pszichopáták nevelése, kriminalitással jellemezhető egyének nevelése, stb.) Ez a szűk szociális nevelési felfogás nem választja el a szociálpedagógia és a gyógypedagógia határait. Ehhez a megközelítéshez tartozik az a gondolat is, hogy a nevelést a nevelő és a nevelt közötti személyes kapcsolatra korlátozza.

A szociálpedagógia kétféle megközelítése végigkíséri a német szociálpedagógia fejlődését, s ezzel hasonlóságot mutat a hazai szakmai fejlődés is.

A szűkebb megközelítés lényege az intencionális nevelés. Minden hatósági, gondozó nevelői tevékenység ide tartozik, míg a tágabb megközelítés a nevelés és a közösség közötti kapcsolatot állítja középpontba.

A két szemléletben a nevelés individuális, illetve szociális jellegének dominanciája áll a háttérben. Azaz a pedagógiai hatást gyakorló egyénnek, tehát a nevelőnek, vagy a nevelő által biztosított nevelési helyzeteknek tulajdonítjuk-e a nevelői hatást, vagy pedig az egyént körülvevő szűkebb és tágabb környezetnek, szociális térnek. Ha az egyénnek tulajdonítunk nevelői hatást, akkor a pedagógiai, szociálpedagógiai munkában és képzésben is az egyéni fejlesztésre helyezzük a hangsúlyt. Nem foglalkozunk az egyén szűkebb és tágabb szociális környezetével, annak sajátosságaival. Ez a szakemberek képzési filozófiájára is rányomhatja a bélyeget, és a végzett szakemberek a képzés szemléletének megfelelően fejtik ki hatásukat.

Willmann (1912 Id. Kozma-Tomasz 2000) azt hangsúlyozza, hogy „a nevelésnek, szociálisnak és individuálisnak kell lennie egyszerre”. A nevelés szociális momentumainak vizsgálatát tartja a szociálpedagógia tárgyának.

Mollenhauer (1965 Id. Kozma-Tomasz 2000) azt mondja, hogy „nem lehet a szociálpedagógiát csak a családon és az iskolán kívüli nevelésre szűkíteni”. Nem ért egyet Nohllal, miszerint csak a nevelő és nevelt közötti személyes kapcsolatra kell szorítkoznia a nevelői tevékenységnek. Nemzedékek egymáshoz való viszonya, a társadalmi

meghatározottságú „pedagógiai tér” érdekelte. Ez nemcsak a társadalmi reprodukció helye, hanem a produkció, azaz a társadalmi lét jobb lehetőségei is felszínre kerülhetnek. Mollenhauer tág értelmezését adja a szociálpedagógiának. Kiterjeszti a jelen kor társadalmi viszonyai miatt szükségessé váló feladatkörök összességére. A társadalmi szerkezetváltás miatt válik szükségessé egy speciális nevelés, ám ennek sajátosságait nem fejtí ki. Viszont összefüggésbe hozza a szociális munkával a szociális nevelés lényegét, így a pedagógiai sajátosságok mellé beszűrődnek szociálpolitikai sajátosságok is. Vagyis tetten érhető a szociális munka hatása a szociálpedagógiára. Valószínű, hogy erre a hatásra szüksége is van a szakmának, hiszen a negyvenes évekre a szociális munka tengerentúli iskolái a problémamegoldó modell kidolgozásával és az önálló elméletalkotással sikeresen vették fel a különböző társadalmi problémákkal a harcot. Az Európában zajló társadalmi változások az iskolákban is, és a különböző nevelési szintekben is, új problémák megjelenését hozták, ám a pedagógiai felfogások mellett konkrét beavatkozási technikákra és módszerekre is szükség volt. Így lehetséges az, hogy megjelentek az egyéni esetkezelés, a csoportmunka és a közösségi munka sajátosságai is a szociálpedagógiai beavatkozásokban. A szociális munka elméletalkotásával foglalkozó szakemberek nem tudták elvégezni a pszichológiából ismert beavatkozási módok adaptációját, és ez a szociálpedagógiában is adósság maradt. Az 1970-es évek a szociálpedagógia expanziós szakasza, ami a szakemberek számának növekedésével jellemezhető. A hátrányos helyzetűekre fókuszált szolgáltatások is kibővültek a társadalmi középosztályra szabott szolgáltatásokkal, amely segítette a szakma elfogadását. Ismét a társadalmi jelenségek sajátosságai járultak hozzá a szociálpedagógia differenciálódásához.

Az egyéni választási lehetőségek megnövekedtek, megnőtt az egyén felelőssége és a döntés rizikófaktora is. Az egyéni sikertelenségeket, kudarokat így viszont egyre nehezebb társadalmi okokra visszavezetni, azaz az egyén saját magát okolhatja a munkahely elvesztésért, egyéni kudarokért. Individualizáció és uniformizáció egyszerre hatnak. Ezért kiszélesedik a szociálpedagógia célcsoportja, hiszen a korábbi klasszikus veszélyeztetettséggel leírható csoportok köre kiszélesedett. Új feladatként jelent meg, hogy a fiatalok számára segítsen a különböző szolgáltató és intézményi rendszerben történő eligazodásban. Thiersch (1994 In: Kozma-Tomasz 2000) mondja a következőket: szociálmunka = szociális munka + szociálpedagógia.

A szociálpedagógia és a szociális munka egybefonódásából és elkülönülési szándékából eredeztethetően következik, hogy hatottak egymásra. Már nemcsak a nevelés és oktatás feladatai kerülnek a szociálpedagógia kompetenciakörébe, hanem a különböző

életnehézségek leküzdéséhez nyújtott segítségek, támogatások, tanulási és életvezetési stratégiák tanítása is, amiben benne foglaltatik az életkörülmények tervezése, alakítása. Ehhez nevelésre, tanácsadásra, támogatásra is szükség van.

Szociális munka – szociálpedagógia

A szociális munka hatásainak köszönhetően új sajátosságok jelentek meg a szociálpedagógiában.

Mollenhauer (1986 In: Kozma-Tomasz 2000) gondolatai az alábbiakkal egészülnek ki, amikor az ifjúsági munkáról értekezik. Szociálpedagógiai rendszerében a szociális munka olyan terület, amelyben a segítségnyújtás és a nevelés oly fontos felfogásai konfrontálódnak. Felfogásában a segítségnyújtás jelenti a tágabb kategóriát, és emiatt a nevelés a segítségnyújtás aspektusával gazdagodott. Ellenben ez fordítva nem igaz, így a segítségnyújtás nem minden fajtájának kell pedagógiai elemeket tartalmaznia. A pedagógiai szándék onnan ismerhető fel, hogy az önállóvá válást helyezi a középpontba, s nem az általános pszicho-szociális jó közérzetet. Középpontba kerül az ifjúsággal végzett munka, melyben az individuális és szociális nevelés egyaránt szerepet kapott.

Mollenhauerhez hasonlóan, mi is pedagógiai tevékenységnek gondoljuk az ifjúsági munkát, hiszen ezt olyan nevelési területnek tekinthetjük, amelyen gyakorolni lehet az intenzív társas együttlétet, a társadalmi mozgásokat, a távolságtartást és a kritikai képességet, amelyekre a demokratikus társadalom további fennállásához, illetve javításához szükség van.

A konvergencia elmélet képviselői a szociális munka kontra szociálpedagógia témakörben a társadalmi segítségnyújtás egyfajta egységes működési rendszerének szükségességét emelik ki, amelyben a szociális munka és a szociálpedagógia részterületként foglalnak helyet. A három módszer – egyéni, csoportos és közösségi munka – ebben a gondolkodásban együtt jelenik meg mint fontos munkaforma.

A németországi szociálpedagógia fejlődése során az elmúlt húsz évet robbanásszerű változások jellemzik. Köszönhető ez annak is, hogy a modern kor együtt jár a tradicionális kötődések, az érték- és normarendszerek felbomlásával. Nem meglepő, hogy több szociálpedagógiáról gondolkodó kutató a veszélyeztetettség fogalmát szinte a társadalom

minden tagjára kiterjeszti, és ezzel még nagyobb jelentőséget ad a szociálpedagógusi tevékenységnek.

A sorsukra hagyott fiatalok a szociálpedagógiai beavatkozások középpontjába kerülnek, ám az egyéni felelősségre vonás helyett, ez a szemléletet inkább a társadalom működésében keresi a kudarc okát. A veszélyeztetett fiatalokról való gondolkodás során a disszociális viselkedésű, vagy a feltűnő viselkedésű fiatalokat emlegeti kliensként a német szociálpedagógia, és úgy gondolja, hogy ennek a szakmának ezzel a célcsoporttal kell foglalkoznia. Ez a foglalkozás két megközelítésben történhet egyrészt a preventív, másrészt a cooping kapacitást fejlesztő stratégiák felől. (Mollenhauer 1986 In: Kozma-Tomasz 2000)

Nagyon sok hasonlóság fedezhető fel a mai magyarországi szociálpedagógia és a német szociálpedagógia alakulása között. A magyarországi gyermekvédelmi rendszert is gyökeresen átalakította a kormányzat 1993-ban, s az addig jellemző gyermekotthonok tömegellátását családias ellátásra, lakásotthonos elhelyezésre alakította át.

Nem értünk egyet Münchmeier (1992 In: Kozma-Tomasz 2000) gondolatával, miszerint a modern kor individualizációja, valamint a plurális értékek megjelenésével leírható társadalmi változások miatt a szociális problémák is sokszínűvé, differenciálttá váltak, s így a szociálpedagógia nem fogalmazhat meg konkrét célokat a kliensei számára, illetve nem adhat tanácsokat. Feltesszük, hogy soha nem volt arról szó, hogy a kliens helyett hoz döntéseket a szakember, vagy állít elé célokat, vagy direkt útmutatókkal látja el. A rogersi (1986) kliensközpontú megközelítés és a buberi gondolatok sem erről szólnak. A nondirektivitás éppen azt jelenti, hogy egy jól vezetett csoportülés kapcsán a tagok elgondolkodnak a fókuszba állított problémákról. Látják a csoportban megjelenő különböző nézeteket, s ezekből tanulnak. Döntést hoznak arról, hogy mit építenek be a mindennapi életükbe a csoportban tapasztaltakból. Természetesen a beavatkozási folyamatban vannak direktívebb periódusok is. A leendő tagokkal való első találkozás során a szociokulturális sajátosságok felmérése nagyon fontos lesz a későbbi munkában, hiszen részben ekkor dől el, hogy a sajátosságokra milyen célok lehetségesek, és ehhez milyen strukturált gyakorlatok szükségesek. Ez lesz a szociális tanulás lehetősége a csoportban. Erre a szocializációra lehetőség nyílhat iskolai körülmények között éppúgy, mint a lakásotthonokban, kollégiumokban, klubokban, családsegítőkből, gyermekjóléti szolgálatokban, mindenütt, ahol a szociálpedagógus kapcsolatba kerülhet a fiatalokkal, illetve a felnőttekkel.

A disszocialitást elsődlegesen folyamatnak kell tekinteni, mely folyamatban kielégítetlen szükségletek sorozata áll fenn az egyénnél. Úgy, mint az elismerés, szeretet, frusztrációtűrés, valamint az egyéni és szociális identitás iránti szükségletek. Ezek hiánya bizonytalansághoz, pótcselekvésekhez, agresszióhoz és disszociális tünetekhez vezet. Gyermekotthonban nevelkedett gyermekek esetében nem ritka a bolti lopás, vagy éppen az áldozattá válás, amikor a futtatók megjelennek, és csekély ajándék fejében kínálnak egy jobb életet. Ezek a hatások különböző életterekben erősítik egymást, és így sikertelen identifikáció követi, majd annak kompenzációjaként a disszociális viselkedés. Amennyiben a szociálpedagógia ezt a magyarázatot a disszocialitásra elfogadja, úgy sok feladatot jelöl ki, miközben kompetenciahatárait is meghúzza.

A társas mezőben zajló sajátosságok miatt más funkciókat, szükségleteket is kielégít a csoport. Így a disszocialitást kialakító tényezők kompenzációjaként, egyéb hatások is megjelennek a csoportban, és terápiás jellegű hatást fejtenek ki az elsődleges cél mellett.

A disszociális megnyilvánulásokkal jellemezhető fiatalokkal kapcsolatban Thiersch (1981 In: Kozma-Tomasz 2000) felhívja a figyelmet arra, hogy számukra olyan tehermentes környezetre van szükség, ahol folyamatosan elemezhető helyzetük és új élményekre nyílik mód, tehát szocializálódnak. Ehhez van szükség a feladatokra, új élethelyzetekre, elfogadásra. Ezt képviseli a szociálpedagógiai felfogással rendelkező nevelés. Ezzel a szerző tulajdonképpen leírja, a szociálpedagógus által használt csoportmunka lényegét.

Münchmeier (1992 Id. Kozma-Tomasz 2000) a fiatalokkal végzett munkában kiemeli a tanácsadást, mint fontos eszközt. Arra is felhívja a figyelmet, hogy részben információs tanácsadásra, részben pedig „pszichoszociális tanácsadásra” van szükség, mivel a megváltozott társadalmi helyzetben a problémák nem elkülöníthetően jelentkeznek. Diffúz, nehezen definiálható, olykor egymással összefüggő problémákat vetnek föl. Ezért az életvezetési tanácsadás dominál a segítői tevékenységek között.

Mindezek alapján az alábbi problémákat gondolja a német szociálpedagógia fő kérdésköreinek: fogyasztói társadalom-individualizáció-önállóság; átmenet a fiatal felnőtt és a felnőtt között; média vezérelt fogyasztás; szülő-gyermek kapcsolat; vidékről városba; nagyvárosi magány; fiú-lány kapcsolat; ifjúságkezelés, mint általános jelenség és feladat (ifjúsági terek kialakítása, működtetése); interkulturalitás (hazánkban élő külföldi fiatalok problémái, beilleszkedés, kisebbség).

A fentiekből is látszik, milyen értelmezési sokszínűség jellemzi a német szociálpedagógiát. Ugyanez az identitáskeresés jelenik meg a magyarországi szociálpedagógia fejlődése során is.

Magyarországi fejlődés bemutatása

Az első világháború előtti időre nyúlnak vissza a gyökerek, és a két világháború közé ívelnek át. Key (1976) munkássága és a gyermekről kifejtett gondolatai indították meg a gyermektanulmányozási mozgalmat. Már nem a pedagógus áll a pedagógiai folyamatok vizsgálatán a középpontban, hanem a gyermek.

1903-ban Nagy László létrehozta a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, és ebben az időben megalakult a Székesfehérvári Pedagógiai Szeminárium is. (A gyermeki környezet tanulmányozása és a gyermeki lélek sajátosságainak összefüggésének tanulmányozása volt a cél.)

Ehhez a Szemináriumhoz kapcsolódik Nemes Lipót (1913), Weszely Ödön (1910), Jankovits Miklós (1943) munkássága. Ez az intézmény a két világháború között a hazai gyermek-és ifjúságvédelem műhelye lett.

1907-ben Pécsen rendeztek egy kongresszust, melynek címe: Szabad Tanítás Kongresszus. Itt több előadó – a szociálpedagógia előfutáraként – a népnevelésről beszélt. Beöthy Zsolt, vagy Hegedűs István nemzetnevelési koncepcióról beszél, míg Glücklich Vilma szabad tanításról, amit a munkásképzéssel azonosított. Imre Sándor a szociális nevelést a nemzetneveléssel azonosította, „szociális pedagógiáról” beszélt, s nemcsak a nemzetnevelésnek, hanem a szociálpedagógiának is képviselője volt. Ebből is látszik, hogy a korai szociálpedagógia a nevelést kiviszi az iskola falai közül, és az is kitűnik, mennyire eltérően gondolkodnak a szociális nevelés sajátosságairól, célcsoportjáról a kor szociálpedagógusai.

1912-ben Nemes Lipót a Magyar Gyermektanulmányi Társaság titkára lesz. 1918-ban megszervezi az első Iskolai Gyermekvédelmi Központot. Vitatkozik a kor öröklésmélet alkotóival (Lombroso), és a környezet nevelő hatását hangsúlyozza. A környezet változtatása nélkül nem lehet nevelni, a környezet változtatásához pedig nem iskolai, hanem iskolán kívüli eszközökre van szükség, azaz szociálpolitikára. (Nemes 1913)

Az ő munkássága a szociálpedagógiának jelenkori gyermekvédelmi felfogásához járult hozzá.

A második világháború után a gyermektanulmányozási mozgalmat háttérbe szorították, ami a 70-es években újraéledt.

Ennek az újjáéledésnek az alapjait a Szabadoktatás fejlődésében találjuk, melynek indulása az 1900-as évek elejére tehető. Népfőiskolai mozgalom, Nemzetnevelési mozgalom indult meg, amelyek az iskolai rendszeren kívüli oktatásra és képzésre épültek. Iskolai állapotrajzok készítésével járultak hozzá a nemzetnevelés megvalósításához. 1941-ben megalakult az Országos Népfőiskolai Tanács és az Országos Közművelődési Tanács, és ezek 1945 után mint Országos Szabadművelődési Tanács működtek. Egyik kiemelkedő képviselője e mozgalomnak Karácsony Sándor, aki a debreceni egyetem pedagógiai professzora volt. Jellemző, hogy az idetartozó elméleti és gyakorlati szakemberek munkáját a kormányzat irányította és alternatívát jelentettek a hivatalos pedagógia mellett. Ezt egészítik ki a tehetségmentő mozgalmak, melyek szintén hozzátartoznak a magyarországi szociálpedagógia fejlődéséhez. (Kozma-Tomasz 2000, Herczog 2001)

Ezt az áttekintést, valamint a német szociálpedagógia fejlődésének bemutatását azért tartottuk fontosnak, mert látszanak egyrészt a felfogásbeli különbségek, másrészt azok a hasonlóságok is, melyek egy új szakma kialakulásának, megszilárdulásának identitáskeresésének fontos összetevői, jellemzői. Így érthetjük meg a mai hazai szociálpedagógia alakulását, s így lehet talán elindulni egy egységesítő szemlélet kialakítása felé is, amire meggyőződésünk, hogy szüksége van a szakmánknak.

A következő gondolatok a szociálpedagógus képzés jelenéhez kapcsolódnak, és a képzők közötti együttműködés további folytatását, annak szükségességét támasztják alá.

1989 óta folyik hazánkban felsőfokú szociálpedagógus képzés. Ha megnézzük a képző intézményeket, láthatjuk, hogy azok a tanszékek, amelyek a szak gondozását magukra vállalták, milyen eltéréseket mutatnak. Van olyan intézmény, ahol a pszichológia tanszéken belül indult a képzés, és a szak oktatói is főként pszichológusok voltak. Van olyan képzőhely is, ahol pedagógiai tanszék a szak elindítója, és egy harmadik szín is megjelenik a képzők sorában óvopedagógiai alappal. Mindezek hasonlóan Rauschenbach (1991 In: Kozma-Tomasz 2000) német szerző által leírt fejlődési sajátosságokra. Ő arról ír, hogy a szociálpedagógia kialakulását nemcsak a tisztázatlan, vagy a félreértelmezett névhasználatban kell keresni, hanem abban is, hogy a felsőfokú képzésben szereplő intézmények oktatói milyen megközelítés szerint értelmezik a szociálpedagógia oktatását. Nyilván a képzettségüknek megfelelően, azokkal a

hangsúlyokkal –, amelyekben jártasak képzettek. A német nyelvterületre jellemző a pedagógiai alapszak, és erre szakirányként megjelölt szociálpedagógiai. Ez jó hatással volt a szociálpedagógia fejlődésére Németországban, de a magyarországi felsőoktatási átalakulások miatt az itthoni szociálpedagógia fejlődése kétséges utakat járhat be a Bologna folyamat sajátos magyar értelmezése miatt. A felsőfokú szakképzések szakjai sorában sok olyan megnevezést találunk, melyek a szociálpedagógia egy-egy részterületét fedik le. (pl. ifjúságsegítő) Az ő elhelyezkedésük a munkaerő piacon hasonló kérdéseket vet fel, mint a szociálpedagógusoké. Az MA szint is új minőséget hozhat, hiszen az identitását kereső szociálpedagógus szakma kétszintű végzettsége újrendezi a munkaerőpiac igényeit, és sok időre lesz szükség ahhoz, hogy különbséget tudjunk tenni a BA végzettségű szociálpedagógus és a specializálódott MA végzettségű resztoratív szakember között. Ez tovább nehezítheti a szakma identitásának kialakulását Magyarországon.

Véleményünk szerint a hazai szociálpedagógia gyökerei a német natorpi felfogással mutatnak hasonlóságot. A szociálpedagógiát tágabb felfogásban értelmezik, hiszen a közösség fontossága miatt a népnevelést preferálják. A szabadoktatás és a népfőiskolai mozgalom ugyanazokkal a célokkal indultak el, mint Németországban. A jelen felfogást mégis inkább a nohli szűkebb megközelítés jellemzi. Az ifjúsággal végzett munka fontossága meghatározója a hazai szociálpedagógiai felfogásnak, ami köszönhető a megváltozott gyermekvédelmi rendszernek, amelyben nagy szerep jut a gyermekvédelmi szakembereknek. Fontossá válik a gyermek családban tartása, s így a tevékenység kiegészül a szülővel és a gyermek családjával folytatott munkával. Ezt a gondolatsort erősíti az is, hogy a jelenleg folyó szociálpedagógia MA anyagában resztoratív szakemberként definiálódik a szociálpedagógus, és a helyreállító funkcióját pedagógiai kapcsolaton keresztül érheti majd el. A jelenlegi helyzetre szintén igaz hazánkban, hogy a szociális munka hatásai jelentősek a képzésben, hiszen az általános képzési követelmények között húsz százalék szociális munka tanítása az előírt. Elgondolásunk szerint megjelent egy új megközelítés is, a hazai szociálpedagógiai felfogásban. Ez a pszichoszociális megközelítésből vezethető le. Ez a felfogás az egyéni sajátosságok figyelembevételéről szól, de úgy, hogy az egyén, társas környezetével együtt jelenik meg a pedagógiai folyamatban. Így fordul a hazai szociálpedagógia a nevelőotthonokban nevelkedett gyermekek felé, de célcsoportjának tekinti az iskolai léttel együtt járó sajátosságokkal (iskolai konfliktusok az osztályban, beilleszkedési problémák; felvilágosításra szánt témák

feldolgozása – párkapcsolat –; tanulási folyamat segítése; korosztályi sajátosságokkal együtt járó kérdések) való foglalkozást éppúgy, mint a gyermekekkel kapcsolatban lévő felnőttek segítségét (szülő-gyermek kapcsolat, nevelési tanácsadás). A pedagógiai kapcsolat szocializációs funkciója Bábosik (2000) alapján értelmeződik, ám az elidegenedés elleni harcban a közösségiség fontossága új kihívások elé állítja a szakmát, s konkrét módszerek kidolgozására is készíti. Kikényszeríti azt is, hogy a meglévő munkaformákat adaptálja azokhoz a társadalmi változásokra, amelyek ma érvényesülnek.

Csoportmunka-felfogás a szociálpedagógus tevékenységrendszerében

Az elméleti áttekintő eddigi részében szó volt a különböző célra szerveződött csoportok fejlődéséről. Áttekintettük azokat a méreteket, amelyek meghatározzák a szociálpedagógia kompetencia körébe tartozó csoportokkal dolgozó szakember beállítódását. Mindez ahhoz kellett, hogy az általunk definiált szociálpedagógusi csoportok alapelemeit bemutassuk, vagyis világossá tegyük azt, hogy az általunk vizsgált csoportok milyen interdiszciplináris megközelítéssel írhatók le. Ebben a fejezetben minden fogalmat tisztázni kívánunk, amit a disszertáció címében vállalunk. Így fogjuk egyértelművé tenni, hogy mely csoport-meghatározást érezzük legközelebb a szociálpedagógusi csoporthoz. Kiemelünk néhány gondolatot, melyektől nem tekinthet el a leendő csoportvezető, ha nevelési orientáltságú csoporttal dolgozik. Természetesen a szociálpedagógia meghatározásáról is szót kell ejteni, hiszen az, hogy a szakembernek mi az öndefiníciója szakmájáról, az alapja annak, hogy egy munkaformát hogyan illeszt be módszertanába. Végül pedig értelmezzük azt a folyamatot, ami a dolgozat címében oktatásként jelenik meg, de itt is a csoportvezetővé válás folyamatát kell majd összegezni.

A szociálpedagógus a normál személyiségfejlődésű, disszociális tüneteket mutató és a különböző személyiségfejlődési stádiumokban jelentkező természetes krízisekhez kapcsolódó támogató beavatkozások szakembere. Elsődlegesen nevelői attitűddel közelít a kliensek felé, ennek megfelelően az egyén környezetével is képes és tud foglalkozni annak érdekében, hogy az egyén adaptívan tudja ellátni szociális működését.

Az adaptív szociális működés ellátása nem más, mint szocializációs eredmény, így a szociálpedagógus a szocializációt segítő szakember. Bábosik (2000) felfogása szerint a

pedagógiai tevékenység komplex értelmezése során a szocializációt segítő, szociális tanulásnak tulajdonítunk jelentős szerepet. „A szocializáció során az önvezérlő képesség, realitásérzék, racionalitás, szenzibilitás, kreativitás, szociális extenzivitás, relativitás, legitimitás vizsgálatára való alkalmasság kialakulása folyik.” Mindezek kialakításában nagyon fontos feladata van minden szakembernek, aki kapcsolatba kerül a felnővekvő generációval. Azonban ezek a szocializációs célok csak azoknál a gyermekeknél valósíthatóak meg tervszerűen, akik a normál személyiségfejlődés útját járták be. Az ő szükséglet-kielégítésük biztonságon alapszik, és a fiziológiai szint kielégítettsége garantálja, hogy az iskola közvetett hatásait is képesek befogadni. Azonban a veszélyeztetett gyermekek esetében az oktatói-nevelői folyamat komplex felfogása is kevés ahhoz, hogy a disszociális viselkedést a szociális tanulás lehetőségének megteremtésével kompenzálni tudjuk. Erre hatékonyabb eszközökre, kidolgozott módszertanra és kurzusokra lesz szükség, amelynek egyik eleme lehet az általunk leírt csoportmunka bevezetése, elterjesztése az iskolában. Kósáné (1998) is említi, hogy a nevelési hatékonyság kialakításához szükség van az aktivizáló, diákot bevonó módszerek megjelenésére, a tanulói tevékenységkínálat szélesítésére, kortárs kommunikáció és csoport-tevékenységi keretek megteremtésére. A szociálpedagógus az a szakember, aki ezeket képes megteremteni iskolában és iskolán kívül is, így járul hozzá intervencióival a delorsi (1977) elvek megvalósulásához. („megtanulni élni, megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együtt élni”)

Bagdy (1990) az alábbi tevékenységek megjelenését szorgalmazza az iskolákban:

- „pedagógiai mentálhigiénés konzultáció a pedagógusok által végzett nevelői és támogató-szupportív pszichológiai munka hatékonyságának, valamint a team-munkának az elősegítésére,
- pedagógiai önszorgító csoportok a „kiegészítő veszélyek” leküzdésére,
- személyiségfejlesztő beszélgetések a nevelők számára,
- empátia- és kommunikációfejlesztő tréningek pedagógusoknak és diákoknak egyaránt,
- relaxációs csoporttréning, tanárok és diákok egészségvédelme céljából,
- szociális készségfejlesztő program tanulók számára,
- személyiségfejlesztő gyakorlatok (képesség, kreativitás, érzelem, empátia, önkép, önismeret) a tanulók harmonikus fejlesztése érdekében.”

A tevékenységek között vannak olyanok, melyek nem egyértelműen a szociálpedagógus szakember kompetencia körébe tartoznak, hiszen például a relaxációs tréning speciális

képzettséget igényel, ám nagyon sok olyan eleme van a fenti tevékenységeknek, amelyekre felkészült.

Az a tevékenységrendszer, amelyet viszont a Tóth–Sárköziné (2000) szerzőpáros a szociálpedagógusi kompetenciába illőnek gondol, azzal egyetértünk:

Diákok szintje:

Beiskolázás, tanulási kompetenciák felmérése, csoport-osztályközösség alakítása, egyéni személyiségfejlesztés, egyéni tanácsadás, közösségi dinamizmusok formálása, személyiségfejlesztő projektek.

Pedagógusok szintje:

Kiválasztás, team építés, nevelési tanácsadás, egyéni problémakezelés.

Szülők szintje:

Kapcsolatépítés, egyéni tanácsadás, szülői közösségformálás.

Iskolai szervezet szintje:

Kapcsolatépítés, konfliktus-kezelés, teamek alakítása, pedagógiai jellegű mérések, minőségfejlesztés, iskolamarketing.

A szociálpedagógia felfogása a szolgáltatást igénybe vevőről

A terápiás felfogás a „páciens” fogalmat helyezi előtérbe, amely medikális szemléletet sugall. Nagyon sokszor találjuk a szociális munkában a „kliens” megnevezést. A pedagógia használja a gyermek, a nevelt, a diák kifejezéseket. A szociálpedagógia fogalma lehetne akár a megrendelő, akár a szolgáltatást igénybe vevő is. Csoportban szintén beszélhetünk a páciensről, beszélhetünk a csoporttagról. Tudnunk kell, hogy mindegyik megnevezés egyben attitűdöt is jelent az egyén felé. Felfoghatjuk betegként vagy segítségre szoruló egyénként, de ezek meghatározzák a beavatkozásaink minőségét és intenzitását.

Rogers (1996) személyközpontú megközelítésében törekszik arra, hogy egyenrangú félként tüntesse föl a segítői folyamatba bevont személyeket, s ezt az attitűdöt a szociális szakma

is átveszi. Érdekes átgondolni, hogy a csoportba való bekerülés után a kliens vagy a páciens egy más státuszba kerül, hiszen csoporttaggá válik. Ezzel lehetősége lesz arra, hogy az a probléma vagy szükséglet, melyben ő akadályozott (s ami miatt a csoportba jött), eltávolodjék tőle. A csoport sajátosságai miatt is (csoportfejlődési jelenségek) helyet keres a csoportban, a csoporttörténeteknek megfelelően dolgozik az általa behozott kérdésekkel. Találkozások történnek az „én” és a „te” között a buberi (1999) értelemben, s az egyén dolgozik azon, hogy egzisztencialista (Kierkegaard 1994) értelemben meghatározza önmagát. Ebből következik az is, hogy a szolgáltatást igénybe vevő képes dolgozni saját magával, képes arra, hogy kérdéseket tudjon megfogalmazni az életével kapcsolatban, sőt arra is, hogy a csoporttörténetekből levonja magának azokat a következtetéseket, melyekből tanulhat (amennyiben ezt akarja). Ebben a meghatározásban az „akar” szócska nagyon fontos, mert a szociálpedagógusi csoportfelfogásban az is benne van, hogy az egyén képes eldönteni azt, hogy az adott csoportból mit tekint tapasztalatnak, és mit épít be saját belső világába (konstruktivizmus). Lehet, hogy nem önkéntesen van jelen a csoportban, ám a vezető tiszteletben tartja azt, ahogyan ő részt kíván venni benne. Természetesen ez addig érvényes, amíg viselkedésével nem akadályozza a csoport többi tagjának szociális tanulását, fejlődését. Mindezek figyelembevételével az egyént alkalmasnak tartjuk a külső, tehát heteronóm magatartásvezérlés felől elmozdulni, az autonóm személyiségbeli magatartásvezérlés felé. Ebben a folyamatban a csoportnak a lehetőségek biztosításában van szerepe.

Csoportmunka a szociálpedagógus tevékenységrendszerében

Az eddigi elméletek ismertetéséből kiderült, hogy sokféle csoportfelfogás van és például klinikai alkalmazású csoportokról, terápiás csoportokról, személyiségfejlesztő csoportokról stb. beszélhetünk. A szociálpedagógus által működtetett csoport nem terápiás, hiszen normál személyiségfejlődésű egyénnel dolgozik. Nem klinikai csoport, hiszen a szociálpedagógus elsődleges beavatkozási színterei között megtalálható az iskola, a kollégium, családsegítő intézet, gyermekjóléti szolgálat és a gyermekvédelmi szakellátás intézményei is, így a gyermekotthonok, lakásotthonok egyaránt. Ha visszatekintünk a fentebb már bemutatott szociálpedagógiai felfogások szűk és tág értelmezéséhez, akkor láthatjuk, hogy a szociálpedagógus célcsoportja az egész társadalom, hiszen prevenció

aspektussal minden korosztály felé képes adekvát programokat kínálni. A személyiségfejlesztéssel kapcsolatban viszont magyarázatra van szükség.

Telkes (1989) felismerte azt a tényt, hogy a csoportmódszer bekerülése és elterjedése az iskolákba, árulkodik az intézmény nyitottságáról és megújulási képességéről. A 80-as évek végén arról írt, hogy egyre több pedagógusképzésbe kerültek be a csoportvezetési ismeretek elsajátítására létrehozott kurzusok, és egyre több képző intézmény gondolja ezt az ismeretet fontosnak annak érdekében, hogy a gyermekek adaptivitását, szocializációját támogassa.

A „Bálint-csoportok”-ról írt tanulmányok alapján pedig kifejtette a szerző, hogy „mennyire nehéz szétválasztani a személyes fejlődést szolgáló (személyiségfejlesztő), vagy személyes probléma köré szerveződő csoportokat a professzionális csoportoktól”. (Telkes 1989) Ezzel arra céloznak a szakemberek, hogy professzionális csoportokról általában, mint pszichológiai csoportokról, személyiségfejlesztő csoportokról és terápiás csoportokról beszélünk. Ám más céllal is szerveződhetnek csoportok, melyeknek a sajátosságait már azért is le kell tudnunk írni, mert egyébként nem tudjuk megmondani, hogy milyen képzettséggel kell rendelkeznie annak a szakembernek, aki egy szükségletcentrikus csoport szervezésére és lebonyolítására vállalkozik.

A csoport meghatározások közül a szociális csoport definíciója áll a legközelebb a mi csoport-felfogásunkhoz, csoportunk típusa *szociális csoport nevelési orientációval*.

A nevelési orientációt tágan értelmezzük, s Mihály Ottó (1998) alapján az alábbiakat emeljük ki:

Nevelési cél és így csoportcél is a következő:

- „emberi erőforrás újratermelése”
- „munkaerő termelés”
- „növekedés, fejlődés” folyamata
- „általános képzés”
- „egyéni potenciál” realizálódása
- „a társadalmi igényeknek való megfelelés”

Klein (2004) az alábbiakat fogalmazza meg a szociális csoportok esetében. „Ennek a csoportnak a célja, hogy segítsen közvetíteni az egyén és a különböző társadalmi formációk között. Ennek megfelelően a célok között ott van a rehabilitáció, habilitáció

(növekedés, fejlődés), korrekció, szocializáció, prevenció, közösségi akció, problémamegoldás, társadalmi értékek fejlesztése.”

Ezek közül egy célkitűzés a szociális munkában használt fogalommal is azonosítható: a közösségi akció. Varga – Vercseg (2001) világossá teszi azt, hogy a szociális munkában használt munkaformák közül a csoportmunkának és a közösségi munkának sok közös gyökere van, de egy közösségi beavatkozásnak más sajátosságai vannak, mint a csoportmunkának. A fogalmi tisztázatlanságok miatt lehet a szociális munkában egy játszóházat például akár csoportmunkának, akár közösségi munkának nevezni, holott Varga – Vercseg (2001) egyértelműen kifejti a közösségfejlesztés sajátosságait, módszereit. **A kutatásunkban használt szociális csoportmunka meghatározás a következőképpen hangzik:**

Olyan *probléma- és szükségletcentrikus, nevelésorientált, céltudatosan* vezetett csoport, mely során a csoportvezető *programtevékenységeken keresztül*, a *csoportdinamikai* elemeket ismerve és értve, *megfelelő attitűdkészlettel* segíti a csoportot a célok elérésében és a szükségletek kielégítésében. Ezzel a tevékenységgel a csoport szocioemocionális területen támogatja tagjait. A következőkben áttekintjük a meghatározás tartalmi elemeit.

A csoportmunka meghatározásának tartalmi elemei

Probléma- és szükségletcentrikusság

Fontos kiindulási pontja egy csoport létrejöttének az, hogy milyen probléma, szükséglet köré szerveződik. A különböző hátrányokkal küzdő gyermekek, fiatalok eltérő szükségletek kielégítését preferálják, hiszen az adott problémát, ami jellemzi élethelyzetüket, különbözőképpen élik meg. A szükségletkielégítés akadályoztatásából származó problémák gyökereinek a megtalálása, és az erre való érzékenység lesz a kiindulópontja annak, hogy mire hozunk létre csoportot. Tovább szélesítve a fogalmunkat, ez azt is jelenti, hogy a gyermekek figyelmét és érdeklődését rá kell irányítani azokra az igényekre (társas, szociális, emocionális), amelyek kielégíthetlensége a diszfunkcionális viselkedést és a probléma megjelenését okozta. Ezáltal motiválttá lehet tenni őket arra, hogy aktívan bekapcsolódjanak a probléma köré szervezett közös témákba, csoportos játékokba, megbeszélésekbe.

Céltudatosság

A probléma és a szükségletek felismerése után szükség van egy olyan elemzői tevékenységre, mely által a csoportvezető az érzékelt hiányt, szükségletet (problémát) képes lebontani ismereti és készségbeli hiányosságokra, s az ezt kompenzáló szakmai programot képes céltudatosan felépíteni úgy, hogy az a csoporttagok fejlődését szolgálja. Fontos, hogy a csoport kimeneti céljait részcelokra tudja lebontani, s minden tevékenységet, melyet a csoporttal együtt végez, képes legyen alárendelni a tagok szükségleteinek, igényeinek a tagok által kívánt és megfogalmazott változás érdekében.

Csoportdinamika

Toseland-Rivas (1997b) szerzőpáros segítségével az alábbiakat mondhatjuk:

A csoportot, mint társadalmi rendszert felfoghatjuk úgy, mint emberek társulását és azok interakcióit. Az interakciókat nevezhetjük a csoport folyamatának, amelynek segítségével nyomon követhetjük a történeteket. A csoportfolyamat által indukált erőket – melyek hatással vannak a csoport tagjaira – nevezzük csoportdinamikának. A csoportvezető számára elengedhetetlenül szükséges tudás a dinamikai összetevők ismerete, a jelenségek felismerése, adott esetben a csoport számára is érthető visszatükrözése.

Csoportvezetői attitűdkészlet

Azoknak a viselkedésmódoknak az együttese, amelyek segítségével a csoport vezetője önreflexióra, a sajátos szociokulturális helyzetből adódó akadályokkal való szembenézésre és azok adaptív megoldására képes ösztönözni a tagjait. A folyamat közben kommunikációjával és jelenlétével referenciaként is szolgál.

A csoport életének kezdeti szakaszában a csoport vezetője sajátos szerepet tölt be. Ez a szerep nagyon hasonlít az osztályfőnöki szerephez, ám az idő múlásával és a csoport fejlődésével párhuzamosan a csoport vezetőjének egyre kisebb a szerepe a csoport életében. Folyamatosan próbálja „kidolgozni” magát a csoportból. Ezzel is segíti a demokratikus folyamatok megélését, az autonómia fejlődését, a vegyes kortárskapcsolatokban rejlő egyenrangú partneri viszonyok megtapasztalását.

Nevelési orientáltság

Pedagógiai módszerek és eszközök használatát jelenti annak érdekében, hogy a csoporttagokat jellemző egyéni potenciálok felszínre kerülését a leghatékonyabban tudja segíteni a csoport. A csoporttagra mint partnerre tekintünk, aki képes megoldani a saját

problémáit, képes megválaszolni saját kérdéseit, ám a problémamegoldó és válaszokat kereső folyamatba betekintést enged a csoport által a vezetőnek és a csoportnak. Ezt a lehetőséget „használja” ki a csoportvezető s adekvát eszközökkel támogatja a tagokat és a csoport egészét a válaszok megtalálásában.

A nevelési folyamatban az általunk használt csoportfogalom esetében az „eszközben” rejlő információra, és a befogadó közötti kapcsolatra helyeződik a hangsúly. A gyermek, mint csoporttag, csoportélmény során a helyzet megtapasztalásával rendezheti át vagy újra eddigi tudását, tapasztalatait pl. családról, munkavállalásról, pénzbeosztásról, értékekről, párkapcsolatról.

Programtevékenység

Céltudatosan összeállított játékok, gyakorlatok, szituációk, témák tematikus rendbe és sorrendbe szedett egysége, melyek révén a csoport fókuszba hozza a problémákat, szükségleteket és azokkal konstruktív módon képes foglalkozni, a vezető, beszélgetés-vezető élményhez juttató tevékenységének segítségével. A csoport indulása előtt elkészített programterv folyamatos változásokon mehet át – a csoport igényeinek megfelelően –, ám léte segíti a csoport szakmai munkájának állandó tudatosságát, tervszerűségét.

A programtevékenység megfogalmazásával új elemmel bővül a csoportmunkát végzők tudatossága.

(Az 1. függelékben a programtervhez és a csoport különböző szakaszaihoz kapcsolódóan Ludányi – Szilágyi I. – E. Varga – Hadnagy (1999–2007 munkái alapján) fogalmaztunk meg módszertani ajánlásokat, melyek segítséget jelenthetnek a csoportmunkát oktatók és csoportmunkát végzők számára.)

Felfogás a szociális csoportban lezajló változásról

Személyiségfejlesztés, önismeret meghatározásában Buda (1989) azt mondja, hogy a személyiségfejlesztésben és az önismereti jellegű csoportokban is a gyakorlást, azaz a tréninget tartja a legfontosabbnak. Az a tény, illetve az a lelki állapot, ami ahhoz kell, hogy valaki jelentkezzen egy önismereti vagy személyiségfejlesztő csoportba, már önmagában elegendő ahhoz, hogy arról beszélhessünk egy csoportban, hogy az személyiségfejlesztő vagy önismereti hatást fejt-e ki. Ez a mozzanat a szociális csoportokban is jelentkezik, ám

más összefüggésben A szociális csoportokba nagyon sokszor nem önkéntesen kerülnek a tagok, így amit Buda változást elindító felismerésnek vagy motivációnak nevez, nem alapja annak a fejlődésnek, amit a csoport biztosít. Ezért az alábbiakat figyelembe kell venni. A szociális csoportok is személyiségfejlesztők vagy önismeretiek, de sajátosan. A szociális csoportok szerveződése, a szükségletkielégítés motivációjával történik, s mint megállapítottuk, nem feltétlenül önkéntes alapon. A hiány, a valamitől való megfosztottság viszont a hajtóereje lehet a csoportba kerülésnek, amit általában a leendő csoportvezetőnek kell megajánlania. Természetesen minden, ami a csoportban történik, az tapasztalatszerzéssel jár, így fejleszti a tagok személyiségét, akár önismeretét. Ám fontos, hogy nem a személyiségfejlesztés vagy az önismeret az elsődleges cél.

A szociális csoportokban a gyakorlás mellett a felismerésre helyezzük a hangsúlyt, mely felismerés a strukturált játékok során születhet meg a csoporttagokban. A csoport azon sajátosságait használja ki a folyamat során a tag és annak vezetője, mely arról szól, hogy az emberek különbözőképpen élnek meg helyzeteket, s ezekről eltérően gondolkodnak. Az eltérő gondolkodások megjelenése kiindulópontja annak az esetleges változásnak, mely az egyénben végbemegy, ám a csoporttagra van bízva, hogy ezzel a felismeréssel mit tesz. Hiszen, ha a tag találkozik azzal az élménnyel, ami arról szól, hogy máshogy is lehet az adott dologról gondolkozni, akkor az elindítója lehet annak, hogy valóban máshogyan is tegyen majd az élete során. Ettől függetlenül persze a szociális csoport nem zárkózik el attól a munkától, ami a tagok felismerése és változtatási szándéka után következik. A csoport azonban egy próbahelyként funkcionál, hogy egy új helyzetben, egy új viselkedéssel kipróbálhassa magát az egyén. Megkezdheti azt a változási folyamatot, amely viselkedésmódosítással és esetleg attitűdváltozással jár a későbbiekben. A csoport a változáshoz egy olyan terepként szolgál a tagok számára, amely elfogadó, támogató, és kölcsönösen segítségnyújtó.

A csoport azért képes a felismerést elősegíteni, vagy éppen tagjait elgondolkodtatni, mert egy megsokszorozott erőterben működnek (közös normaképzés, kohézió kialakítása).

A szociális csoport vezetője

Nehéz feladat egyértelműen megfogalmazni a csoport vezetőjének az attitűdjét. Legalább annyira vezető, mint amennyire serkentő, azaz facilitátor. Vezet, hiszen övé a felelősség,

de nem olyan minőségben, mint a terápiás csoportokban. Kontrollja a csoporttagok fölött a nondirektivitásból adódóan alacsony. Egyszerre képes foglalkozni az egyénnel és a csoporttal, a témával és a csoport történéseivel.

A szociális készségek elsajátítása, valamint a destruktív viselkedések korrigálása, mint általános cél befolyásolja a viselkedést. A vezető felelős annak a térnek a létrehozásáért, ahol az egyének kipróbálhatják magukat, ahol új viselkedéseket gyakorolhatnak be. Tehát a csoportban használt játékok, gyakorlatok, szituációk mindig a célcsoport szociokulturális sajátosságaihoz igazodnak, így a tapasztalatok beépíthetők a tagok mindennapi életébe. A játékokat megbeszélések követik, ami a céloknak megfelelően irányítva történik. A csoportvezetőnek annyi a feladata, hogy interakciós és kommunikációs technikák birtokában képes legyen a játék kapcsán minél több tagot bekapcsolni a beszélgetésbe, illetve motiválni tudja a tagokat az átélésre, bekapcsolódásra és a tapasztalatok megosztására. Ugyanakkor az animátor (Limbos 1985) kifejezés is pontosan körvonalazza a szociálpedagógus csoportvezetői szerep- és viselkedés repertoárját.

A szerző azt mondja, hogy az animátor kedvezően befolyásolja és segíti a személyek, csoportok fejlődését és útját, a minél nagyobb kiteljesedését, azaz a lehető legteljesebb önmegvalósítását egyfajta „élet-többlet” felé. Az animáció célját az alábbiakban összegezhetjük:

- Minden gyermeknek lehetőséget adni arra, hogy felfedezhesse önmagát, hogy részt vegyen a csoport, és a szűkebb iskolai, valamint a tágabb társadalmi környezet életében, javasolva bizonyos változásokat, javításokat, elősegítve az élet minőségének állandó emelkedését.
- Támogatni a szabadon kidolgozott, az egyes tagok és társadalmi csoportjuk által átélt problémák, szükségletek és törekvések megfelelő célokhoz való csatlakozását.
- Segíteni a különböző élethelyzetű diákok egymás mellett élését és kapcsolatát, egymás értékeinek, vélekedésének, környezetének és szokásainak elfogadásában és tiszteletben tartásában.
- Lehetőséget adni mindenkinek önmaga elhelyezésére, kitárulkozására, felszabadulására, hogy a lehető legteljesebb összhangban élhessen saját vonatkoztatási kereteivel („megegyezőség”, kongruencia).

A célok máris körvonalazzák a csoportvezető, mint animátor szerepét, viszont a tevékenységről és arról, hogy mi mindent biztosítson a csoportfoglalkozások alatt, nem szóltunk. Fontos a csoportmunka során:

- Gondolatokat cserélni és erre megfelelő légkört biztosítani olyan problémákról, szituációkról, melyek érdeklik a csoport tagjait.
- Demokratikus eljárások szerint érvényes elhatározásokat hozni akár csoportos, akár egyéni szinten, melyek nem sértenek másokat, és önmagukban hordozzák az ellenőrzés és értékelés lehetőségét, ezzel is a tudatosságot biztosítva a problémamegoldó folyamatban.
- Lehetőséget teremteni a feladatvállalásra, ezzel is megakadályozva a túlterheltség, vagy a feleslegesség érzésének a kialakulását, másrészt segítve ezzel a közösségi élmény megtapasztalásának a lehetőségét.
- Megélhetővé tenni a frusztrációkra adható konstruktív válaszokat egyéni és csoportszinten. (Limbos 1985, Ludányi 2006)

A megfelelő attitűdkészletnél már említettünk néhány kritériumot a csoportvezetőre vonatkoztatva. Most azt kiegészítve két alapvető csoportvezetői attitűdöt szeretnénk kiemelni. Ez a meghallgatás, és a megértés.

Az empátia a megértés legfinomabb formája. Akkor jön létre, ha mélyre hatolva valóban felderítjük, megértjük a személy vagy csoport egyéni aspektusait anélkül, hogy bármiféle ítéletet mondanánk.

A meghallgatás aktív, ami a hallottak visszaadásán túl a finom rezdülések megértésén alapul. A kommunikációs technikák használatával a vezető tükröt tart a csoport és az egyének elé, segítve önmaguk és mások megértését. (Hadravský 2004)

A csoportvezetővé válás folyamata

A szociálpedagógia nem más, mint elméletvezérelt gyakorlati tevékenységrendszer. A pszichológiai, pedagógiai és a szociális segítségnyújtás hatásainak köszönhetően kialakult eszközrendszerrel, meghatározott beállítódással, jól körülírható célcsoporttal dolgozik. A leendő szakembernek tisztában kell lennie azokkal az elméleti előzményekkel, melyek életre hívták és meghatározták a szakma megszületését, és azzal is, hogy idő közben a társadalmi változásoknak köszönhetően, mely tudományterületek ismeretrendszerével

képes a segítségre. A gyakorlati jellegből adódóan a módszerek, technikák és munkaformák elsajátításának sajátos eszközeit kell kialakítani. Ez lehet garancia arra, hogy a képzés végén a gyakorlatba kilépő szakemberek a kliensek, illetve a szolgáltatást igénybe vevők rendelkezésére bocsáthassák tudásukat. A csoportmunka elsajátítása során különböző módszertani elnevezésekkel kell megismerkedni. Toseland-Rivas (1984) szerzőpáros fontosnak tartja az elméleti megalapozást, és azt is, hogy aki csoportvezetővé akar válni, annak mindenképpen csoportélményre van szüksége. Az **ismeretek elsajátítása**, majd az **elmélet gyakorlatba való** átfordítása, azaz a szerepjátékokon keresztüli *gyakorlása fontos*. Ezek után javasolják a **csoportban való részvételt**, ahol a leendő vezető megtapasztalja a csoport működését, majd utána következhet **egy csoport önálló vezetése**.

A csoportban való részvételt – tagként – *sajátélményű csoportnak* is nevezhetjük. A klasszikus sajátélménynek a célja a nevében benne van. A csoportlét során az egyén saját magáról szerez élményt, ahogyan ő a csoportban képes és tud működni. Amíg valaki nem tapasztalja meg, hogy milyen egy csoportban működni, addig nagyon nehéz elvárni tőle, hogy értse azokat az elméleteket, amelyek megvilágítják azt, hogy mi miért történik a csoportban. Más érv is van amellet, hogy a sajátélményt ne előzze meg a csoportról szóló elméleti megalapozás. Szőnyi (2005) megállapítása szerint a csoportvezetővé válás mikéntjére vonatkozóan sincs egységes álláspont. Amiben konszenzus van, az a pszichoterápiás csoportmódszer oktatásában ismeretes háromszatú modell. Ennek a modellnek az elemei a **sajátélmény, elmélet és a szupervízió**. A szerző szerint ennek a hármas egységnek meg kell jelennie minden csoportvezetői képzésben, legyen az felsőoktatás vagy valamilyen más képzőterep. A sorrendnek jelentősége van.

A **sajátélmény** elsődlegessége azért fontos, mert ebben a leendő vezető megtapasztalhatja önmagát, azaz láthatja, hogy hogyan képes csoportos helyzetben működni. Megélheti azt is, hogy hogyan hat a csoport tagjaira, és ebből a két élményből már eldöntheti, hogy mennyire illeszkedik ez a munkaforma a személyiségéhez, illetve felmérheti, hogy képes-e ehhez a munkaformához alkalmazkodni, ezzel dolgozni. Ezek nagyon fontos tapasztalásai az egyénnek, e nélkül nem lehet csoportokkal foglalkozni. Amennyiben az elmélet megelőzi a sajátélményt, úgy veszélye van annak, hogy a tag bevonódása akadályozott. Lehet, hogy így inkább külső szemlélőként van jelen a csoportban, mintsem résztvevőként és ez akadályozhatja a saját tapasztalatok szerveződését.

Az **elméleti képzésről** a szerző azt mondja, hogy mivel nincs összefüggő ismeret a csoportmunka tudásanyagáról, hanem elméleti csokrok vannak, melyek nagyon vékony szálon kötődnek csak össze, így nehéz dönteni abban, hogy mely ismeretek elengedhetetlenek a csoportvezetővé váláshoz.

A **szupervíziós csoport** a harmadik eleme a csoportvezetői képzésnek. Itt egyéni vagy csoportos helyzetben osztják meg a kezdő vezetők a csoporttörténekek bennük képződött élményeit egy szakemberrel, szupervizorral. (Nem célunk most a szupervíziós iskolák elméleti feltevéseit vizsgálni. Magunk inkább abban hiszünk, hogy szerencsés, ha a szupervizor ismeri azt a területet, amellyel kapcsolatban szupervíziót végez.) A megbeszélések középpontjába nagyon sok téma kerülhet, így a pl. fontosnak tartott élmények, történekek vagy a csoport tagjainak és vezetőjének együttműködési sajátosságai. A tanuló csoportvezető külső segítséget kap ahhoz, hogy jobban megértse a csoport történekeit, intervencióit, s ezzel a külső segítséggel tér vissza ahhoz a csoporthoz, akivel dolgozik, hogy még hatékonyabban legyen képes a csoportot és a tagokat segíteni céljaik elérésében. A szupervizor segíti a csoportvezető személyiségéből eredő elakadások, meg nem értések, vakfoltok feldolgozását is. (Erre ma Magyarországon önálló szakma alakult.) Ezt a hármas egységet nagyon sok képzés átvette, sőt a felsőoktatásban is megjelentek ebből elemek. Itt kell megemlítenünk azt a kettősséget, mely jelen van a szociális szakmák képzésében. Mind a szociálpedagógus, mind a szociális munkás képzésben ott szerepel a csoportvezetői készségek elsajátítása. Mivel a sajátélménynél írtak is mutatják, más képzések esetében (pl. pszichológus) a leendő vezetők eldönthetik ebben a szakaszban, hogy mennyire tudták személyiségükkel egyeztetni ezt a munkaformát. A felsőoktatásban megjelenő szociális képzések esetén azonban ez a döntés nem a hallgatóké, hiszen a képzésnek része a csoportmunkával kapcsolatos ismeretek elsajátítása, vagyis kötelező. Ez a kötelezettség, akár a munkaformával szembeni ellenállást is kiválthatja. Ezt támasztja alá Barczy (1997, 2000) vizsgálata is.

A fent bemutatott háromsztagú modellt egészítik ki vagy inkább színesítik más, a csoportvezetővé válást segítő oktatási formák. (Szőnyi 2005) Ilyenek a speciális technikák elsajátítására szerveződött csoportok, melyek a csoportvezetéshez szükséges személyiségbeli sajátosságokat adottnak veszik, és csak a technika, illetve módszertan elsajátíttatását vállalják. Ezek a *tréningcsoportok*.

Másik nagyon fontos elem, illetve tapasztalatszerzési forma a *kiképző csoport*. Ezt a formát olyan egyének vállalják, akik csoportvezetővé kívánnak válni. Szőnyi (2005) szerint mégis inkább a sajátélmény szerzésének a helyszínéül szolgálnak ezek a csoportok, semmint a vezetővé válás helyszínéül. Azt gondoljuk, ahogy a szociálpedagógus által használt csoportmunka fogalmát tisztáznunk kellett, úgy a csoportmunka képzéséről, a csoportvezetővé válás folyamatáról is ki kell alakítani a képzőknek egy koncepciót. Kutatásunkkal ehhez a munkához kívánunk hozzájárulni.

II. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI ÉS MÓDSZEREI

Hipotézisek

A szakirodalmi áttekintés alapján látszik, hogy különböző szakmák képviselői használják és alkalmazzák a csoportmunka fogalmat. A szociálpedagógia interdiszciplinaritásából adódóan, a szakma képviselői nem használják egységesen a „csoportmunka” kifejezést, így a képzésnek nagy szerepe van abban, hogy hozzájáruljon a fogalomhasználat és alkalmazás egységesebbé tételéhez. Ehhez kapcsolódóan az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg.

1. hipotézis:

Feltételezzük, hogy a magyarországi szociálpedagógus-képző intézményekben a csoportmunkára való felkészítés különböző szemléletű és minőségű.

2. hipotézis:

A csoportmunkára, mint munkaformára való felkészítés folyamatában az elméleti megközelítés a domináns.

3. hipotézis:

A kevésbé elméleti jellegű (gyakorlatorientált) képzés meghatározó a csoportmunkához való viszony kialakításában.

A kutatás módszerei

- Kérdőív
Helyzetfelmérő kérdőív szociálpedagógus képzésbe járó hallgatókkal (1. melléklet)
- Interjú (2. melléklet)
Csoportmunkát oktató tanárokkal
- Matematikai statisztikai eljárások

A kérdőív bemutatása

A kérdőívet hat téma köré építettük fel:

1. Szociológiai adatok
Kapcsolódó kérdések: 2, 3, 4, 5, 6
2. A vizsgált személyek szociálpedagógiáról kialakított képe
Kapcsolódó kérdések: 7, 24

3. Csoportfelfogás és annak alakulása a képzés során a hallgatóban
Kapcsolódó kérdések: 13, 15, 16, 17, 18
4. Csoportvezetési tapasztalatok a képzésben
Kapcsolódó kérdések: 12, 19
5. A képző által használt – s a hallgató által beazonosított- csoporttípusok, módszerek
Kapcsolódó kérdések: 20, 21, 22, 23
6. (Terep) gyakorlatok sajátosságai és jelentősége a csoportmunka képzése során
Kapcsolódó kérdések: 8, 9, 10, 11

A szociológiai adatok általános képet mutatnak a kutatásba bevont résztvevőkről a nem és életkor vonatkozásában. A második téma, azaz a „vizsgált személyek szociálpedagógiáról kialakított képe” fontos, mert ahogy az elméleti áttekintésben is olvasható Natorp (1925 In: Kozma-Tomasz 2000) és Nohl (1928 In: Kozma-Tomasz 2000) által képviselt a szociálpedagógia tágabb és szűkebb felfogása nyomon követhetővé válik. A szociálpedagógusi identitás nagyon fontos összetevője lesz a később terepre kerülő szakember szakmaiságának. A képzésnek óriási felelőssége van abban, hogy milyen lehetőségeket láttat meg a diákkal abban a tekintetben, hogy milyen területekre milyen munkaformákkal lesz képes megfelelő intervenciókat szervezni majd a későbbiekben. A csoportfelfogás és annak alakulása a képzés során a hallgatóban, fontos összetevője lesz annak, hogy általános képet kapjunk a leendő szakemberek elképzeléseiről a csoportmunkával kapcsolatban. Ahogyan a hallgató gondolkodik a csoportmunka tartalmáról, céljáról, annak megfelelően alakítja ki öndefinícióját, mint szociálpedagógus. Ennek az öndefiníciónak a része a csoportmunka, mint munkaforma is. Nagyon fontos az a kompetencia-érzés, amivel hallgatók képesek kijelölni annak a csoportnak a kereteit, határait, amit szociálpedagógusként működtethetnek. Ahhoz, hogy az említett munkaforma elsajátításra kerüljön, csoportvezetési tapasztalatszerzés is szükséges. Ezt támasztják alá az elméleti áttekintésben szereplő szakirodalmak is. Ezért került be témaként a csoportvezetési tapasztalatra vonatkozó kérdés. Nagyon sokféle módszer segítségével lehet a csoportmunka oktatási folyamatába beiktatni a hallgatók csoportvezetési tapasztalatszerzését. Az 5. témához kapcsolódó kérdések (A képző által használt, s a hallgató által beazonosított csoporttípusok, módszerek) arra utalnak, hogy a kutatásba bevont személyek tanulási folyamatában milyen képzési módszerek, csoporttípusok jelennek meg, ezeket mennyire ismerik fel, s mennyire tartják hatékonynak. Az is nagyon érdekes, hogy milyen módszertani kultúrával rendelkeznek a képzők, akik segítik a

hallgatókat abban, hogy a sorozatos konceptuális váltásoknak köszönhetően létrejöjjön a diákban egy szemlélet a csoportvezetésről. Az elméleti áttekintésben már említettük, hogy, gyakorlatorientált szakmaként gondolunk a szociálpedagógiára. Amennyiben ez igaz, úgy nagy jelentősége lesz a képzésben előforduló (terep)gyakorlatoknak, melyek szintén megváltoztak a Bologna rendszernek köszönhetően, mégis jellemzik valahogyan az összes, vizsgálatba bevont képzőhelyet. Azonban, hogy milyen hasonlóságokkal vagy eltérésekkel, azt mutatják meg a hatodik témához (Terepgyakorlatok sajátosságai és jelentősége a csoportmunka képzése során) kapcsolódó kérdések.

Az interjú bemutatása

A kutatás másik módszere a strukturált interjú volt. A hallgatókban kialakult csoportmunka képet nagyon jól kiegészíti az oktatók által preferált módszerek, elgondolások megismerése. Az interjú kérdései összhangban vannak a hallgatói kérdőívben található kérdésekkel, ám itt nyolc témát állítottunk össze. A későbbi elemzés is a témák mentén történik és ezek sorrendje is egy folyamatot mutat be.

1. téma: A csoportmunka meghatározása
2. téma: A csoportmunka oktatásának tartalma
3. téma: A képző gondolkodása a képzésben zajló csoportvezetővé válás folyamatáról
4. téma: A csoportmunka oktatása során használt csoporttípusokra vonatkozó oktatói említések
5. téma: Csoportvezetéshez kapcsolódó tapasztalatok a képzésben
6. téma: Csoportmódszer kipróbálásával kapcsolatos elvárások a terepen
7. téma: Az oktató megítélése a csoportvezetővé válás folyamatának tervezettségéről
8. téma: Az oktató csoportvezetői képzettsége

Az interjúkat azokkal az oktatókkal vettük fel, akik a csoportmunka oktatásában részt vesznek. Személyesen kerestük fel az oktatási intézményeket, s azokat az oktatókat kértük interjúra, akik a csoportmunka oktatásának felelősei. „Szocio-csoport” és „szociális munka csoportokkal” tanegységek oktatói voltak az interjúnk alanyai. Az objektivitás biztosítása érdekében munkahelyemen a szakvezető által kijelölt oktató volt az interjú alanya. Minden intézményből egy interjúalannyal dolgoztunk.

A nyolc témáról:

Az interjú felépítésének az elméleti alapját a konstruktivista tanulásfelfogás adja, mely szerint az egyénekben egy bizonyos kép van a körülötte lévő világról, s az új ismereteket ebbe a világba helyezik el. Az oktató konstruktumai és a hallgató konstruktumai a gyakorlaton vagy a különböző ismeretátadási helyzetekben hatással vannak egymásra. Ebből alakulhat ki konceptuális váltás a hallgatókban, mely alapján képesek a szociálpedagógusi csoportokról gondolkodni, és olyan képet kialakítani, mely segíti őket a csoportszervezésben és a csoportvezetésben. Ennek feltárását segíti az oktató **csoportmunka-felfogásának** megvilágítása. Az interjúnak fontos kérdése volt, hogy az adatközlő tanárok, milyen elképzelések, nézetek szerint oktatják a csoportmunkát. A **csoportmunka oktatásának tartalma** megmutatja, hogy a képző mire helyezi a hangsúlyt az oktatási folyamatban. A csoportmunkáról való tudatos gondolkodás mellett az oktató eszköztárában meglévő **módszertani kultúra is nagy jelentőségű**. Az szintén fontos, hogy a tanár milyen pedagógiai közegben hajtja végre az adott tanegység oktatását, hiszen más tantárgyak vonatkozó elméleteinek összehangolásával, komplex módon érik az ismeret elsajátítóját az ingerek. A különböző tanegységek csoportmunkára vonatkozó elméleti vonatkozásai segítik a hallgatót abban, hogy komplex, integrált képet alkothasson a tanegységről, a tudásanyagról. Ehhez oktatói tudatosságra van szükség, s a második téma erre a tudatosságra mutat rá, ahol megtudhatjuk, **hogyan gondolkodnak az oktatók a hallgatók csoportvezetővé válásának folyamatáról**. Azt is megláthatjuk, hogy a csoportmunka oktatása során milyen csoporttípusokban vesznek részt a hallgatók, hiszen a negyedik témához (A képző által említett csoporttípusok a csoportmunka oktatása során) kapcsolódó kérdésekben ez tükröződik. Ez az eredmény szintén jól összevethető az elméleti áttekintésben bemutatott csoportvezetővé válásról szóló irodalmi vonatkozásokkal. Ahogyan a hallgatók esetében fontosnak tartottuk a gyakorlatban, terepen megvalósuló csoportvezetési tapasztalatszerzés feltérképezését, úgy fontosnak tartottuk ezt az oktatóknál is felmérni. Az csoportmunka elméleti megalapozottsága mellett nagyon fontos a gyakorlati tapasztalatszerzés. **(Csoportvezetéshez kapcsolódó tapasztalatok a képzésben, Csoportmódszer kipróbálásával kapcsolatos elvárások a terepen)**

Végül a csoportmunka oktatásával foglalkozó szakemberek csoportvezetésre vonatkozó képzettségére voltunk kíváncsiak, ami meghatározhatja a csoportmunka oktatása során használt módszereket, csoporttípusokat.

Matematikai, statisztikai eljárások

A kérdőív 27 kérdést, a strukturált interjú 11 kérdést tartalmazott. A kérdőívben voltak nyílt és zárt kérdések. A kérdőív és az interjú segítségével közel negyvenezer adatot dolgoztunk fel és differenciált kép alakult ki a képzőhelyek csoportmunka koncepciójáról. Az adatokat az **SPSS statisztikai elemző rendszer** segítségével értelmeztük. A nyitott kérdések és az interjúk válaszait kategóriákba rendeztük (3. melléklet), így azok is feldolgozhatóvá váltak az említett rendszer számára. A kérdőív hat, az interjú nyolc jól körülírható kérdéscsoportból állt, melyek mindegyike szorosan kapcsolódott az elméleti részben bemutatott csoportmunka felfogások kutatásához, valamint a hipotézisek igazolásához vagy elvetéséhez.

Egy- és több-(általában két) változós eljárásokat alkalmaztunk. A gyakoriság leírására *százalékos megoszlásokat, átlagokat, móduzt és néhány esetben szórásелемzést* használtunk. Többváltozós eljárásoknál alacsony mérési szintű változók esetében az összefüggések erősségének vizsgálatakor *Pearson-féle khi-négyzetet*, ettől eltérő esetben, ha a mérési szintek lehetővé tették az átlagok összehasonlítására *t-próbát* alkalmaztunk. Magasabb szintű vagy több változó bevonását lehetővé tevő eljárásokra - mint például korreláció-számítás, lineáris regresszió vagy faktoranalízis - a kérdőívben szereplő változók mérési szintjei nem adtak lehetőséget.

A választott kutatási módszerekkel az oktatási folyamat két nagyon fontos ágensét nagyító alá vehettük, hiszen láthatjuk, az ismeretátadó elképzeléseit, és a befogadót is. Láthatjuk, hogy a képző elgondolásai hogyan valósulnak meg a képzési folyamatban.

A minta kiválasztása

Magyarországon jelen pillanatban hét képző intézményben folyik szociálpedagógus-képzés: Győr (Nyugat-Magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar), Eger (Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar), Esztergom (Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Kar), Hajdúböszörmény (Debreceni Egyetem, Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar), Nyíregyháza (Nyíregyházi Főiskola, Pedagógusképző Kar), Sopron (Nyugat-Magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar) és Vác (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Romológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Intézet). A képzők a kezdettől fogva együttműködtek a képzési

rendszer kialakításában, ám az elmúlt 4 évben ezek a szakmai egyeztetések és találkozások olyan fordulatot vettek, melyek még szorosabbra fűzték az intézmények kapcsolatát. Ez köszönhető a közös képzési és kimeneti követelményeknek. Az egységességre törekvés persze nem jelenti azt, hogy minden tanegység tartalma azonos a különböző képzőhelyeken.

Munkánkban a hét képzőhely csoportmunka-oktatását vizsgáljuk. Mindenképpen fontosnak tartottuk, hogy minden képzőhely bekerüljön a vizsgálati mintába, hiszen csak így formálhatunk átfogó képet a csoportmunka oktatásáról.

Továbbá az is fontos volt, hogy mely évfolyamok, és milyen tagozat kerüljön be a vizsgálat körébe. Ezzel párhuzamosan az oktatók kiválasztásának szempontjai is nagyon fontosak voltak. Így jutottunk el addig az elhatározásig, hogy nappali tagozatos hallgatók alkossák a kérdőíves vizsgálati mintát, az oktatók közül pedig azok kerüljenek be a kutatásba, akik a csoportmunka oktatását végzik, és tanegység felelősök. A hallgatóknál ez azért volt fontos, mert az előzetes tájékozódás alapján lehetett látni, hogy a levelező képzésbe járó hallgatók óraszámuk tört része a nappali tagozatosokénak, ami természetesen befolyásolja a kialakult csoportmunka képet is a hallgatókban. Az oktatóknál pedig azért volt fontos a fent említett szempont, mert így azzal a személlyel végezhetjük az interjút, aki a tanegységfelelős státuszánál fogva a legszélesebb rálátással rendelkezik a csoportmunka oktatásával kapcsolatban. Az előkutatások megkezdődtek 2004-ben, és 2008-ban fejeztük be a teljes kutatást. A bevezetésre került BA és MA szintű képzési rendszer átalakította a képzési struktúrát, ezért az új BA szintű képzésben ki kellett várni azt az időt, amikor a hallgatók már teljesítették a vonatkozó tanegységeket. A hallgatói kérdőíves vizsgálat teljes körű volt.

A kutatásra vonatkozó általános elvek

A csoportmunkára való felkészítést a hallgatók véleményén keresztül vizsgáljuk, s ezt az eredményt egészítjük ki az oktatók interjújából kapott információkkal.

Mielőtt a végleges kérdőívvel lebonyolítottuk a kutatást, előtte 2004-ben egy előmérést végeztünk az egri szociálpedagógusok körében. Az előkutatásba 60 főt vontunk be, s ebben a mérésben szerepeltek BA képzésben és a hagyományos képzésben járó hallgatók is. A két populáció által szolgáltatott eredmények eltérése eredményezte azt az elvet, hogy a végleges kutatást homogén vizsgálati mintán kell elvégezni, s mivel az akkori első BA képzésbe járók a csoportmunka oktatásának a közepén tartottak, így várnunk kellett a

lekérdezőssel. Az előkutatásból szerzett tapasztalatoknak köszönhetően azonban néhány dolgot megváltoztattunk a kérdőívben. A kérdések pontosításával, valamint a kérdőívet lekérdező személyek kiválasztásával eltelt egy újabb félév, s az oktató tanárok segítségének köszönhetően rövid időn belül sikerült a sok adatot szolgáltató kutatást lebonyolítani. A kérdőív kitöltése igen időigényes, ezért volt nagyon fontos, hogy a kérdőív felvételében segítő tanárok személyes kapcsolatban legyenek a lekérdezettekkel, hiszen azt a kapcsolati pluszt kívántuk motívumként felhasználni a felvételnél. Ez az elv, amennyire jónak tűnt, úgy a későbbiekben ennek az ellenkezőjéről is meggyőződtek bennünket. Az előkutatást az egri képzésben végeztük, s nagyon sok kérdés megfogalmazásán változtattunk, ám a válaszadók nagyon készségesek voltak a lekérdezés során. Kérdéseket tettek fel, ha nem volt egyértelmű a megfogalmazás. A személyes kapcsolat itt az egyik alapja volt a válaszadásnak.

A tényleges kutatás kérdőíveinek lekérdezésekor az adott intézmény csoportmunka gyakorlatát vezető tanáira támaszkodtunk. Ennek ellenére volt olyan kérdés, ahol a válaszok 30%-a volt értékelhető. Ez következhet abból is, hogy a hallgatók nem voltak kellően motiváltak a kérdőív kitöltésében, hiszen már túl voltak a csoportmunka tanegységen. Az is felmerült bennünk, hogy a kérdőívet felvevő tanár előtt nem akarták kellemetlen helyzetbe hozni magukat kérdésekkel, ugyanis a kérdőív felvételében segítő „lekérdező” oktatók elmondása alapján „a hallgatók, bár sóhajtoztak, s néha nagyokat fújtak” segítséget nem kértek. Ez a kutatás esetleges folytatása szempontjából tanulságul szolgálhat, hiszen legközelebb már a kérdőív felvételének az időpontját megváltoztatnánk és nem csak a csoportmunkát oktató tanegységfelelősöket kérnénk föl a lekérdezésre.

A kutatási eredményeinktől azt várjuk, hogy hozzájárul a csoportmunka hatékonyabb, gyakorlatorientált oktatásához. Kialakítható egy modell a csoportmunka kevésbé elméletorientált oktatására, valamint ezzel hozzájárulhatunk egy koherensebb szakmáfelfogáshoz. Az eredmények révén bővül a szociálpedagógus oktatható szereprepertoárja.

III. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

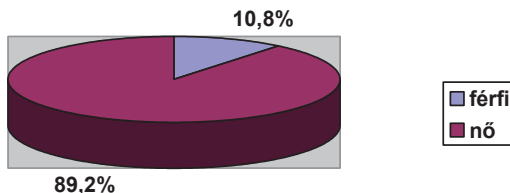
A kutatás eredményeit vizsgálati módszerenként mutatjuk be. Áttekintést adunk a témakörök eredményeiről, valamint kiemeljük a hipotéziseink szempontjából jelentős összefüggéseket.

A hallgatói kérdőív eredményei

Szociológiai adatok

A vizsgálati minta elemszáma 288, ami minden évfolyamon teljes körű mintát jelent, hiszen a vizsgált hét képző intézménybe a vizsgálat idején az adott félévre beiratkozott másodévfolyamos hallgatók száma (tanulmányi osztályok adatai alapján) 302 volt, s csak azok nem töltötték ki a kérdőíveket, akik a felvétel időpontjában betegek voltak vagy igazoltan voltak távol az intézményüktől. A nemek megoszlásából látszik, hogy a pedagógus-képzéshez hasonlóan, a szociálpedagógus-képzésben is alulreprezentáltak a férfiak: az összesített intézményi átlagban összesen 10,8%, azaz 30 férfi jelent meg, s velük szemben 89,2% azaz 258 nő.

1. diagram: A válaszadók nemek szerinti megoszlása.



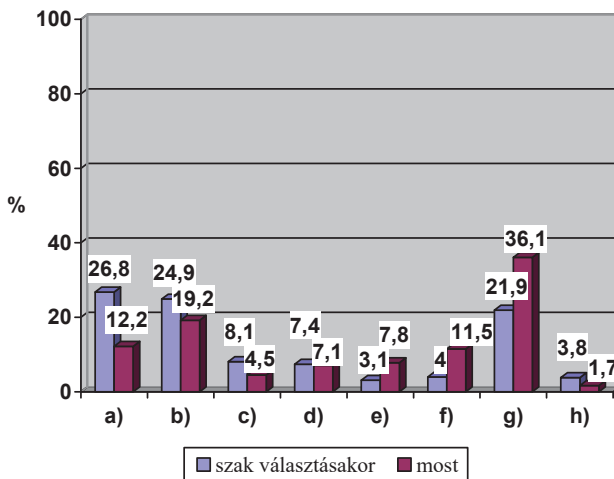
A kutatás szempontjából ez azért kiemelendő, mert a csoportvezetés egyik nagyon fontos eleme, hogy a szakemberek páros csoportvezetés esetén egy női és egy férfi mintát is szolgáltatassanak a csoporttagok számára. Az összesített intézményi átlagéletkorból (21,6 év) pedig lehet látni, hogy az aktuális oktatáspolitikai szemléletnek köszönhetően, a középiskolából kikerülő hallgatók alkotják a képzések hallgatói bázisát. Jól látszik ez az életkorok módusából is, ami 20 év. Az életkorok terjedelmét figyelembe véve a legfiatalabb válaszadó 19 éves, míg egyetlen egy 43 éves nappali tagozatos válaszadó is bekerült a mintába.

A válaszadók szociálpedagógiáról kialakított képe

A szociálpedagógia mint szakma kialakulásánál két nagyon fontos dolgot említhetünk meg az elméleti áttekintés alapján.

Az egyik az, hogy a német szociálpedagógia történelmi hagyományaiban megjelenő tágabb és szűkebb szociálpedagógusi tevékenységrendszer-felfogás itthon is megjelenik, bár nagyon kevés az ezzel kapcsolatos publikáció. Ám a szakot választó hallgatók nagyon is határozott képpel jönnek a képzésbe. Ezt bizonyítja az alábbi diagram is, miszerint a szak választásakor a hét képzőintézmény válaszadóinak százalékos megoszlása alapján a „gyerekekkel lehet foglalkozni” válasz található legnagyobb arányban, ami a szociálpedagógia szűkebb értelmezésének köztudatban való megjelenéséről is árulkodhat. Ezek szerint minden tevékenység szociálpedagógusi tevékenység, amely gyermekekre irányul, ám nem a családban és nem az iskolában zajlik.

2. diagram: A szociálpedagógia szak választásának indítékai és azok változásai a képzés során. (Kérdőív 7. kérdés, szak választásakor: N= 241; most: N= 234)



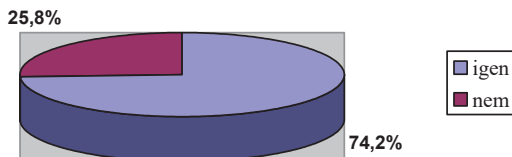
- | | |
|--|------------------------------------|
| a) gyerekekkel lehet foglalkozni | g) embereket lehet segíteni abban, |
| b) segíteni lehet embereknek | hogy pozitív változásokat érjenek |
| c) emberekkel lehet kapcsolatba kerülni | el az életükben |
| d) olyat tanulhatok, ami érdekel | h) egyéb |
| e) önmagamról is többet tudhatok meg | |
| f) társadalmilag hasznos munkát végezhetek | |

A válaszokban megmutatkozó motívum a gyermekekkel való foglalkozás, ami elsődleges volt a jelentkezőknél (4/A melléklet). A válaszadók alacsonyabb százalékos értékei felé haladva, a szűkebb felfogás egyre inkább a tágabb megközelítés felé mozdul el. Az eredményekben egy másik tendencia is észrevehető. Mindkét válasz inkább érzelmi színezetű, s ez összhangban van Siposné (1980), Szilágyi K.–Völgyesy P. (1987) kutatásaival, melyben a szerzők megállapítják, hogy az egyetemisták, pedagógus és szociálpedagógus (Szilágyi I. 2001) szakmát választók körében magasan reprezentált az érzelmi motívumokkal átszőtt szakmaválasztás, amely a képzés során egyre több racionális elemmel bővül. Ez a változás jelenik meg a képzésben eltöltött két év utáni válaszokban is. Látszik a magas százalékos arányból (a 6. intézménynél ez 45,9% (4/B melléklet), míg az összesített intézményi százalékos átlag 36,1%), hogy elsődlegesnek gondolják azt, hogy konkrét tartalommal képesek megragadni a szociálpedagógusi tevékenység lényegét, vagyis a „pozitív változás előidézését” a szakmai tevékenységben. A képzés hatásaként tehát a szociálpedagógusi szűkebb felfogástól eljutunk a tágabb felfogásig, ahol a segítői tevékenységben a gyermekektől egy tágabb kör felé mozdul el a beavatkozások iránya, s minden ember bekerül a szociálpedagógus tevékenységrendszerébe, akinek pozitív változásra van szüksége az életében. A képzés segítségével, a hallgatókat jellemző érzelmi motivációjú szakmaválasztás felől egyre inkább elmozdulnak a racionalitással és kognitív elemekkel tarkított nem laikus szociálpedagógusi célmeghatározásig. Módszereket, technikákat sajátítanak el, s rálátnak arra is, hogy a szakember tevékenységi területébe az iskola ugyanolyan fontos hangsúllyal van jelen, mint a család vagy a speciális gyermekvédelmi intézmény vagy a kollégium.

A másik nagyon fontos elméleti vonatkozás, amit ki kell emelnünk és a vizsgálati eredményben is megjelenik, az a szociálpedagógia és a szociális munka kapcsolata, egymásra hatása. A két szakma közötti különbség meghatározására több kísérlet született. (Budai 2001) Talán az egyik fontos különbség a szociális munka oldaláról, a szociálpolitikai dominancia megjelenése a beavatkozásokban. Nagyon fontos kiemelni a szakma megnevezésében is rejlő „pedagógiai” és „munka” aspektusok közötti különbségeket, hiszen a pedagógiai eszközökkel vagy azok nagyobb hangsúlyú használatával eltérő beavatkozási stratégiák jellemzik a két szakmát. Azonban azt is látnunk kell, hogy az amerikai szociális munka fejlődésének és hatásának köszönhetően az európai szociálpedagógia fejlődésében is megjelennek azok a munkaformák, melyek jellemzően inkább segítői munkaformáknak nevezhetők. Az, hogy egyénnel,

családokkal, csoportokkal, sőt közösségekkel is dolgozik mindkét szakma, nehezítette a differencia specifikák megtalálását. Az alábbi diagramból jól látszik, hogy a megkérdezettek igen nagy százaléka (a vizsgált képzőintézmények százalékos átlagértéke az igen válasza 74,2%) tartotta fontosnak a két szakma közötti különbségtételt.

3. diagram: A hallgatók véleménye a szociálpedagógus és a szociális munkás képzés megkülönböztetésének fontosságáról. (Kérdőív 24. kérdés, N=272)



A szakmai identitásnak természetesen nagyon fontos eleme az, hogy az egyén képes önmagát elhatárolni valamitől. Ám sokkal fontosabb, hogy arra is képes legyen, hogy a „mi nem...” meghatározástól eljusson egy körülhatárolt új tartalomig. Ebben a képzésnek nagyon fontos szerepe van. Az érdekelletétekből is fakadhat az, ha már a gyermekek, családok és a szolgáltatásokat igénybe vevők előtt megjelenik a két szakma rivalizálása.

A második témához tartozó eredmények összefoglalása

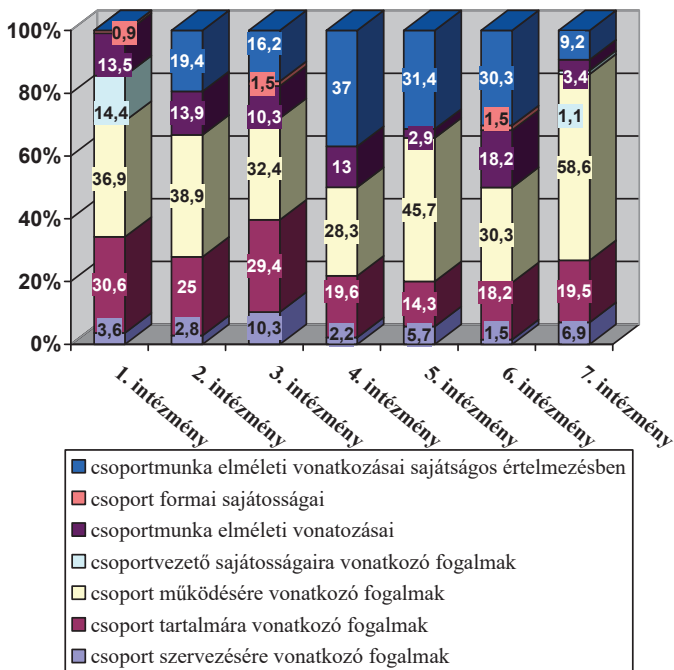
Nagyon fontos, hogy a hallgatók szakmára vonatkozó elképzeléseiben leképeződik az a történetiség, amelyben nyomon követhettük a szociálpedagógiai felfogás szűk és tág értelmezésének alakulását, melyben a képzésben eltöltött két évnek nagy szerepe van. Nagyon fontos, hogy a leendő szociálpedagógusok olyan szakemberként definiálják magukat, akik képesek pozitív változásokhoz segíteni a hozzájuk fordulókat, legyen az gyermek vagy más korosztály képviselője. Továbbá az is fontos, hogy tanulmányaik, tapasztalataik azt mondatják velük, hogy fontos megkülönböztetni a szociálpedagógust a szociális munkástól, azaz a képzésben elsajátított technikák, módszerek ismeretében, és az elméletben is tanult szociális munka ismeretek tükrében különbséget látnak a két szakma között.

Csoportfelfogás és annak alakulása a képzés során a hallgatóban

Az elméleti áttekintésben jeleztük, hogy nagyon fontos, a csoportmunka szempontjából jelentős témákat kénytelenek vagyunk kihagyni, hiszen a kutatás fókuszpontjaihoz, a csoportvezetéshez történő felkészítéshez nem tartoznak szorosan. E témához tartozó kérdéseknél viszont találunk olyan fogalmakat, melyek ismerete nélkül nem képes az egyén megfelelő módon csoportot vezetni. Ilyen például a csoportdinamika, a csoportszerződés. A csoport működésére jellemző fogalmak fontosak számunkra, mert ebben a kérdéskörben kapott válaszokban vannak a szociálpedagógus hallgatók ismeretei a csoportmunka tartalmáról, működéséről. Ezt a témakört ellenőriztük a 17. kérdéssel, ahol gyakorlati példát kellett mondania a válaszadóknak azzal kapcsolatban, amit a csoport működéséről és tartalmáról fontosnak véltek. Az eredmények megerősítették az elhatározást, hogy a csoportmunka képzési modelljét kidolgozzuk.

A „csoportmunka” fogalomhoz kapcsolódóan a vizsgált képzőintézmények hallgatóinak válaszait tartalomelemzés segítségével 7 kategória kialakításával értelmeztük. A kategóriákat leírtuk a 3. mellékletben. Ezek közül egyet itt bemutatunk: „csoportmunka elméleti vonatkozásai sajátos értelmezésben”, amely a szakirodalomtól eltérő értelmezéseket sugalmazó válaszokat tartalmazza. Azért is fontosnak tartjuk ennek kifejtését, mert a vizsgált hét intézmény közül ötben, az erre a kategóriára adott válaszok aránya meghaladta a 15%-ot, s volt olyan intézmény (a 4. intézmény), ahol ez 37% volt. Ebbe a kategóriába sorolható válaszok között szerepeltek biztosan nem csoportmunkához kapcsolhatóak (pl. „közösségi tevékenység”), és voltak olyanok, melyek bármilyen segítői tevékenységre ráillettek volna annyira általánosak voltak (pl. „segítség emberekkel”).

4. diagram: A „csoporthmunka” szó hallatán a hallgatóknak eszébe jutó fogalmak.
(Kérdőív 13. kérdés, N=272)



Össességében elmondható, és a fenti diagramból is látszik, hogy inkább a csoport működésére vonatkozó fogalmak jutottak eszébe a hallgatóknak. Amint a dolgozat elméleti áttekintésében is szerepelt, nagyon sok csoportnak vagyunk a tagjai mindennapokban, így laikus tudásunk is igen számottevő annak működéséről. A válaszok százalékos megoszlása alapján a csoport tartalmára vonatkozó fogalmak kerültek a második helyre, ami a „mit?” kérdésre adja meg a választ. Az összesített válaszok alapján a hét képzőintézmény esetében a harmadik helyre a már említett sajátosságos értelmezés került. (5. melléklet) Megelőzte a csoportmunka elméleti vonatkozásait is, amiből arra következtethetünk, hogy a hallgatók csoportmunkával kapcsolatos ismeretei bizonytalanok és keverednek más munkaformák esetében használatos fogalmakkal. Ebben a tekintetben a

képzőhelyek nem egységesek. Amint azt a fenti diagrammból is láthatjuk, van olyan intézmény, ahol a hallgatók válaszai között nem találunk sajátos értelműt (az 1. intézmény) és azt is láthatjuk, hogy a 7. intézmény esetében, ebbe a válaszkategóriába eső válaszok százalékos aránya is (9,2%) igen elenyésző a többi intézményhez képest. Ezekből az adatokból viszont arra következtethetünk, hogy ezekben az intézményekben a hallgatók csoportmunkáról szerzett ismeretei koherensebb egységbe szerveződve jelennek meg.

A csoport tartalmára vonatkozó kérdés válaszai között azok a csoporttípusok szerepeltek, amelyek a történelmi fejlődésben már a nem terápiás jellegű csoportok kategóriába kerültek, s ezeket már a nem terápiás végzettségű szakemberek is művelhették. Így került be a *szabadidős tevékenység*, a *szocializáció-reszocializáció*, *fejlesztőpedagógiai csoport*, és a *személyiségfejlesztés*. A képzőintézmények összesített táblázatából látszik (6. melléklet), hogy a ranghelyátlagok alapján a személyiségfejlesztés kerül az első helyre, s a szabadidős tevékenység a negyedik helyre. Mind a négy kategóriába tartozó szakmai tevékenység fontos részét képezi a szociálpedagógus tevékenységrendszerének. Fontos a szabadidős hasznos eltöltése érdekében szerveződő program, nagyon fontos a segítői tevékenység során létrejövő személyiségfejlesztés, amennyiben a fejlesztőpedagógiát nagyon tág értelemben használjuk. (azt mondjuk, hogy minden olyan tevékenység bele tartozik, ami elmozdítja a gyermeket abból az állapotból, ami kedvezőtlen számára) A fejlesztőpedagógiai tevékenységet azonban, mint önálló feladatot is elemezni kell, mert ez a tevékenység egyben egy másik szakmára is utal. Az, hogy a szociálpedagógus-képzésben ez a tudásegység mekkora hangsúllyal jelenik meg, jellemző a képzés célkitűzésére. A szociálpedagógus nem fejlesztőpedagógus, noha ismer fejlesztőpedagógiai technikákat, de azok alkalmazását a kompetenciahatárok betartása mellett használja. A szocializáció-reszocializáció megvilágítása maradt utoljára, és meggyőződésünk, hogy a szociálpedagógusi csoportok a szocializációban segíthetik legerősebben a tagokat. A szocializáció és a személyiségfejlesztés, valamint a tágan értelmezett fejlesztés kiemelt célja lehet a csoportnak. A szabadidős hasznos eltöltése nem elsődleges célja az általunk említett és definiált csoportmunkának (lehetőségek, hogy az ott végzett tevékenység a szabadidős eltöltésének egyik alternatívája), ám elsődleges célja a célcsoport sajátosságaihoz köthető, s annak megfelelően szerveződik. A személyiségfejlesztés-szocializáció viszonya hasonlóan értelmezhető, mint a terápia és a személyiségfejlesztés viszonya, amiről Buda (1989) ír. A csoporttársadalmiasulást elősegítő funkciója közben természetes, hogy fejlődik a személyiség, vagy fordítva is igaz. A személyiségfejlesztő

csoport hatására a tagok társadalmi beilleszkedése sikeresebb lehet, hiszen pont olyan ismeretekre tehetnek szert önmagukról, önmagukkal kapcsolatban, melyek elősegítik őket a társas helyzetek sikeresebb kezelésében. Ezért gondoljuk azt, hogy a szociális csoportmunka elsődleges célja a szocializáció-reszocializáció, ami egy olyan tevékenységeket foglal magában a „csoporton” belül, amitől fejlődik a tagok személyisége. A 6. mellékletben bemutatott eredmények mellett fontos megvizsgálnunk a képzőintézményeket külön-külön is, hiszen a csoport tartalmáról alkotott hallgatói kép fontos eleme a csoportmunka oktatásának. A 7/A mellékletben szereplő átlag, módusz és szórás értékekből láthatjuk a képzőintézmények válaszadóinak, a csoport tartalmára vonatkozó elképzelései közötti különbségeket és hasonlóságokat. A személyiségfejlesztésre adott leggyakrabban előforduló ranghelyben, a különböző képző intézmények hallgatói nagyon egységesek, hiszen mindenhol az első ranghely jelenik meg. A szórásértékek összehasonlításából azonban láthatjuk, hogy (0,8-1,16 közötti szórásértékek jellemzik az intézményeket), a hallgatók véleményei nem egységesek. A szocializáció-reszocializáció mint tartalom megítélésében már eltérnek a hallgatói vélemények. Három intézmény válaszadóinál a leggyakrabban előforduló kategória ranghely a második, míg a többieknél a harmadik. Ezek az értékek a „képzés során” válaszokat jellemzik. A szórásértékek 0,84-1,19 között találhatók, tehát itt sem egységes a hallgatók megítélése abból a szempontból, hogy mennyire tartják a csoportmunka tartalmának a szocializáció-reszocializációt. A hét képzőintézménynél a fejlesztőpedagógia, mint tartalom megjelenésénél (képzés során) már többféle leggyakrabban előforduló ranghelyet találunk (2,3,4). Így mondhatjuk, hogy e tartalom megítélésében térnek el leginkább a képzőhelyek. Ezt az előzőekben a fejlesztőpedagógusi munkára vonatkozó gondolatok alapján érthetőnek véljük. A szabadidős tevékenység, mint tartalomkérdésnél, a móduszértékek között csak két számot találunk (3,4), így ennek megítélésében is egységesebb képet mutattak a megkérdezettek. Néhány fontos tendenciát viszont ki kell emelnünk a „képzés során” és a „most” állapotok válaszai közül.(7/A,B mellékletek) A hét képzőintézmény válaszadói a kétéves tanulmányaik befejezése után („most” állapot) sokkal szórtaabb képet mutattak a csoport tartalmának megítélése szempontjából. Ezt bizonyítja a szocializáció-reszocializáció és a fejlesztőpedagógia, mint a csoport tartalma esetében megjelenő leggyakrabban adott ranghely értékek változása. A „képzés során” válaszoknál megjelenő leggyakrabban adott értékek között 2 és a 3 szerepelt a szocializáció esetében, s ez a „most” állapotra 1,2,3,4 lett. A fejlesztőpedagógiánál a „képzés során” jellemző 2,3,4 értékek „most”-ra kiegészültek az 1-

el. Tehát akad olyan képzőhely (az 5. intézmény), ahol a hallgatók a fejlesztőpedagógiai tevékenységet, mint a csoportmunka tartalmát a legfontosabbnak ítélték. Megfigyelhetjük, hogy az említett változást viszont az 5. intézmény esetében a szórás emelkedése követte (0,75-ről 1,21-re; 7/A,B mellékletek), tehát a hallgatók kevésbé voltak egységesek ennek megítélésében. Érdekesség, hogy az előbb bemutatott 5. intézményt jellemző változással párhuzamosan ez az egyetlen képzőhely, ahol a személyiségfejlesztés megítélésében a leggyakrabban használt értékek között ott szerepel a 2, mint ranghely, azaz a hallgatók többsége a „most” helyzetre már kevésbé ezt a célt tartja legfontosabbnak a csoportmunka tartalmának. Ebben egységesebb képet is mutatnak a szórás (0,92) alapján, mint ugyanennek a megítélésében adott válasznál a „képzés során” (1,16). Lehetséges, hogy a személyiségfejlesztés kevésbé preferáltságával párhuzamosan a fejlesztőpedagógia preferáltsága került előtérbe. Az 1. és a 3. intézmény válaszadóinál a szocializáció-reszocializáció esetében a csoporttartalomra adott ranghely számok 3-ról 1-re változtak, azaz a hallgatók ezt a tartalmat tekintik elsődlegesnek a szociálpedagógusi csoportok esetében. Az 1. intézménynél ez a változás szóráscsökkenéssel is járt (1,06-ról 1,04), azaz a hallgatók megítélése is egységesebb lett. Ezzel párhuzamosan ennél a két képzőintézménynél a szabadidős tevékenység csoporttartalmi megítélése a negyedik ranghely tekintetében erősödött, s a szórásértékek csökkenéséből (az 1. intézmény: 1,27-ről 0,68-ra; a 3. intézmény: 1,18-ről 1,08-ra) kiindulva pedig megállapíthatjuk, hogy a hallgatók sokkal egységesebben tudták megítélni ezt a tartalmat, mint a „képzés során”. Az intézményi ranghely átlagok változásából azt állapíthatjuk meg, hogy a szocializáció-reszocializáció megítélésében a vizsgált hét intézmény közül kettőnél (a 2. és a 4. intézmény) erősödést látunk e tartalom megítélésében, míg a többi intézménynél a szocializáció-reszocializáció kevésbé vált fontossá, mint csoportmunka tartalom.

A szabadidős tevékenységek ranghely átlagainak vizsgálatával megállapíthatjuk, hogy itt sincs egységes tendencia, ami mind a hét képző intézménynél jellemző lenne. Az intézmények többségénél a ranghely átlagok emelkedéséből arra következtethetünk, hogy elutasítottabb lesz, mint csoportmunka tartalom, ám a 4. és 5. intézmény esetében épp ellenkező tendenciát figyelhetünk meg.

Tehát a fentiekből is látszik, hogy a hét képző intézmény hallgatói által közölt válaszokban eltérő preferenciákat és eltérő tendenciákat figyelhetünk meg a csoportmunka tartalmának megítélésére vonatkozóan.

A fenti eltéréseknek több oka is lehet, hiszen a homogenitás-heterogenitást okozhatja a közvetített ismeretek sokszínűsége, ami megnehezíti a hallgató számára az integrálást a tudástartalmak között. Másrészt ok lehet a hallgatók mentális kapacitásának az eltérése is, amit viszont nem állt szándékunkban mérni. Az oktatókkal készített interjúkban a képzés e kérdésére vonatkozó válaszokat viszont jól össze tudjuk majd hasonlítani az itt közölt eredményekkel.

Az eltérések mellett fontos megemlíteni a hasonlóságokat is. Nagyon jellemző a személyiségfejlesztés preferálása minden képzőhely válaszadóinál. Az interjúk felvételénél is szembevető volt a sajátélményű csoportok kiemelt említése a képzők részéről, így megvizsgáltuk az intézmények e szakra vonatkozó tanegységlistáit.

Leginkább arra kerestük a választ, hogy a személyiségfejlesztés dominanciája hogyan képes ilyen állandóságot mutatni a vizsgált személyek körében. Két választ találtunk, mely közül az egyik a csoportmunkafejlődés történetében keresendő, a másik viszont a tanegységlisták kidolgozási elveiben. Szőnyi (2005) már hivatkozott gondolatai azt támasztják alá, hogy az emberekkel dolgozó szakmák esetében a személyiségfejlesztő csoportok iránt a nyolcvanas években megnőtt az érdeklődés, és egyre több segítő szakmát képviselő szakember vágott bele sajátélményű személyiségfejlesztő csoportba, melyet később elsajátított és művelte azt. Ez a vonzalom lehet az egyik oka a személyiségfejlesztés, mint csoporttartalom domináns megjelenésének. A másik ok, ami a személyiségfejlesztés felé billentheti a mérleg nyelvét az a tanegységlistában keresendő. A hét intézmény mindegyikében a vizsgálat fél évében, vagy elkezdődött, vagy pedig már előző fél év óta személyiségfejlesztő (képeségfejlesztés, segítői személyiségfejlesztés) kurzusok zajlottak. Ezek az élmények befolyásolhatták az eredményeket.

A csoportmunka tartalma mellett nagyon fontos összetevő a csoport működése. A tartalom a „mit?” kérdésre adja meg a választ, a működés a „hogyan”-ra. A „hogyan” kérdése igen összetett, ezért a 16. kérdés rangsorolandó fogalmai közé a *csoportszerződés*, a *problémacentrikusság*, *csoportdinamika*, *szabad beszélgetés* és az *irányított beszélgetés* válaszlehetőségeket adtuk meg. A szerződés tulajdonképpen megteremti a csoport működési kereteit, e nélkül a csoport egy parttalan történelemsorozat lesz, s nem tudhatják a tagok, mire számíthatnak. A problémacentrikusság a tudatosságot hozza a csoportba. A

csoport vezetőjének tudnia kell, miben tudja a csoport a tagjait segíteni, ehhez tudni kell azt, hogy a tagok milyen problémával, milyen szükségletekkel jelennek meg a csoportban, és e köré kell szerveznie a csoportot a programterv segítségével.

Csoportdinamika a csoport specifikus működését jellemzi. Amennyiben több ember együtt tevékenykedik, akkor ott interakciók történnek, s az interakciókon keresztül a tagok hatnak egymásra. Ennek a hatásnak több összetevője is van. Az összetevők ismerete nélkül viszont a vezető nem érti, mi történik a csoportban, így a csoport többleterejét sem tudja a tagok segítségére bocsátani. Tehát ez egy nagyon fontos ismeret. Amikor már vannak csoportkeretek, megvan az, milyen célokért dolgozik a csoport és elkezdene a tagok hatni egymásra, akkor a vezetőnek különböző szerepei lehetnek. A célokkal kapcsolatos információcsere mindenképpen interakciókon keresztül történik, már „csak” az a kérdés, hogy az interakciós folyamatok irányítottak lesznek-e a vezető révén, vagy pedig azok szabadon történnek. Ezért nagyon fontos megkülönböztetnünk a szabad beszélgetést az irányított beszélgetéstől. Az irányított beszélgetéssel mindig van valami célja a tagoknak és a vezetőnek is, mely cél szorosan kapcsolódik a problémához.

A 16. kérdés eredményeinek értelmezésekor sok összefüggés tárult fel a hét képző intézménynél. Az összesített rangsorok esetében (8. melléklet) a hét képzőintézménynél első helyre került a problémacentrikusság, ami összhangban van a 7. kérdés eredményeinél bemutatott szakmaválasztást befolyásoló motivációval.

Az összesített ranghely alapján viszont az irányított beszélgetést találjuk a legkevésbé preferált válasznak a megadottak közül. Ez azért nagyon figyelemre méltó, mert a problémacentrikus gondolkodást irányított beszélgetésvezetéssel lehetne támogatni, s ennek hátrébb rangsorolása ellentmondásos összefüggést mutat, ami a képzés hiányosságára utalhat. Az intézményenkénti adatok összehasonlítása ad még differenciáltabb képet a hallgatókban kialakult csoportmunka elképzelésről. (9/A melléklet) A problémacentrikusság esetében három intézménynél (az 1, 2, 3 intézmények) találjuk az első ranghelyet a leggyakrabban adott válaszként. Van olyan intézmény, ahol a problémacentrikusság móduszértéke kettes (a 4,7 intézmények), de akad olyan is, ahol a leggyakrabban választott ranghely értéke három (a 6. intézmény) és négy (5. intézmény). Ezekből az eredményekből azt láthatjuk, hogy a képzés során a hallgatók különböző információkhoz jutnak a csoportmunka jellemzőiről, s ennek megfelelően eltérő fontosságúnak ítélik meg azokat. Így találunk a különböző intézmények móduszértékei

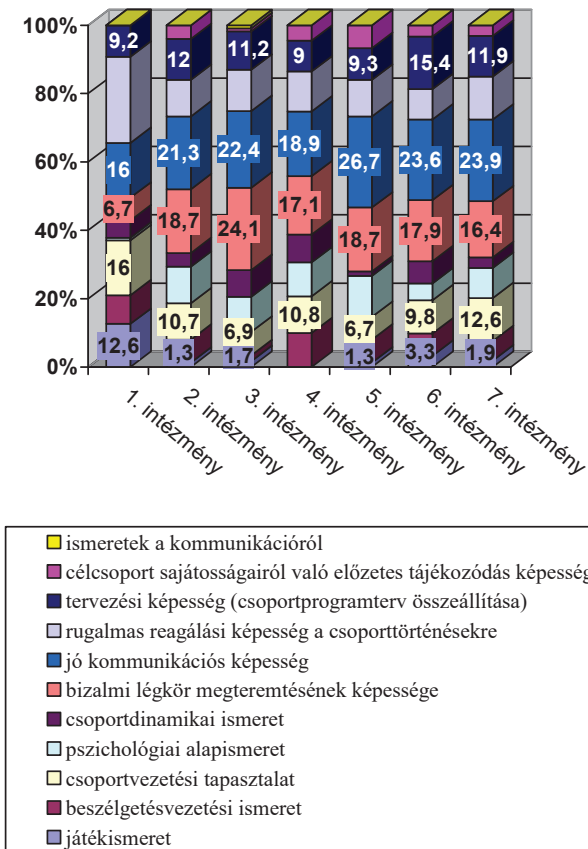
között a szabad beszélgetésnél 1,2,3,5 számokat, és hasonló eltéréseket láthatunk a csoportdinamika és a csoportszerződésnél leggyakrabban megjelenő ranghelyet mutató számok esetében is. Az egy képzőintézményen belüli szórásértékekből is azt láthatjuk, hogy az adott csoport működésére vonatkozó fogalom rangsorolásában sem egységesek ugyanazon intézmény hallgatói. A csoportdinamika jelentőségének megítélése szempontjából a legegységesebb képet a 7. intézmény válaszadói mutatják, hiszen a leggyakrabban a csoportdinamikának adott ranghely a 3, és a szórás 1,16, míg a legkevésbé egységes képet az 5. intézmény válaszolói mutatták, ahol ugyanerre a fogalomra adott leggyakrabban előforduló ranghely 5, ám itt a szórás értéke 1,53 volt. Még differenciáltabb képet kapunk akkor, ha megnézzük a „most”-ra adott válaszokat, és tendenciákat keresünk a kapott eredmények nyomán. Amint említettük, a hallgatókkal akkor vettük föl a kérdőíveket, amikor épp befejezték a képzésnek azon részét, ahol csoportmunkával ismerkedhettek meg. A hét képzőintézmény minden, a csoport működésére vonatkozó fogalomra adott leggyakrabban előforduló ranghelyértékek sokszínűsége nem tűnt el a „képzés során” válaszokhoz képest. (9/B melléklet) Változtak viszont az intézmények válaszadóinak preferenciái. Az intézmények összesített ranghelyátlagai alapján látszik, hogy a „csoportszerződés”, mint a csoport működését jellemző fogalom, preferáltabb lett, s ebben jelentős szerepe volt az 1, 5, 6, és 7. intézmény válaszadóinak, hiszen ott a képzés hatására a hallgatók a csoportszerződést fontosabbnak ítélték meg a tanulmányok végére, mint azt tették a tanulmányok elején. Ezen intézmények közül a 6. intézmény kivételével a hallgatók megítélése egységesebb lett a már említett fogalom fontosságát tekintve, hiszen a szórásértékek csökkentek az előző válaszok szórásértékeihez képest. A **problémacentrikusság, mint a csoport működésére jellemző fogalom megítélése**, elenyészően változott a hét intézmény válaszait tekintve, viszont egyes intézmények esetében jelentős változások vannak a leggyakrabban választott ranghelyértékek figyelembe vételével. A 6. intézmény esetében a módusz a „képzés során”-t jellemző 3-ról 1-re változott azonban a hallgatók diffúz válaszai nőttek, hiszen a szórás növekedett. A másik képzőintézmény, ahol a fenti fogalom változását vizsgálhatjuk az 5., ahol a fogalom módusza 4-ről 5-re változott, azaz még kevésbé tartják fontosnak a csoportmunka szempontjából ezt a fogalmat, és a szórásérték is megnövekedett 1,19-ről 1,53-ra, tehát kevésbé voltak a hallgatók egységesek a válaszadásban. Nagyon elgondolkodtató viszont az a tény, miszerint a szabad beszélgetés és az irányított beszélgetés tekintetében a hallgatók alacsony preferenciaszinttel nyilvánulnak meg, holott a hatékony csoportvezetéshez nagyon nagy szükség van ezekre az interakciós technikákra. Az viszont,

hogy a szabad beszélgetés ranghelyének átlagértéke a hét képzőintézmény tekintetében nőtt, azt jelenti, hogy a hallgatókban a képzés alatt valamelyest tisztázódott az, hogy a csoportban történő beszélgetés nem szabad és parttalan. Ezzel párhuzamosan az irányított beszélgetés ranghelyátlaga nem emelkedett olyan mértékben, hogy az elmozduljon az összesített utolsó ranghelyről. Újabb érdekességet mutat viszont, ha megnézzük az első helyre rangsorolt csoport működésére vonatkozó fogalmak válaszáinak százalékos megoszlását a „képzés során” és a „mostani” állapotra. Ez azért is fontos lehet, mert betekintést kaphatunk abba a folyamatba, ami a hallgatóban játszódik le a képzés során. Több mint tízéves felsőoktatási tapasztalatomból tudom, hogy a gyakorlati, szemináriumai órák első harmadában a hallgatók akklimatizálódnak az adott tanegység nyelvezetéhez, módszertanához, majd egyszer csak elkezdenek a tanegység fogalmai szerint gondolkodni, s a szemeszter végére eljutunk odáig, hogy értik az adott tanegység lényegét, s talán képesek elindulni a gyakorlás útján, hogy a tapasztaltak még jobban elmélyüljenek a gyakorlat során. Ez látszik a 16. kérdés első helyre rangsorolt válaszáinak feldolgozásából is. (10. melléklet) A képzés során – amikor az ismeret találkozik a hallgató világával – az első ranghelyre a *szabad beszélgetés* kerül, hiszen a segítség eszközeként laikus módon a „bármilyen beszélgetés”-t gondolják. Mire a hallgató a kurzuson már túljut, az imént említett fogalom a harmadik ranghelyre csúszik vissza a hét képzőintézmény átlagát nézve, és helyére a problémacentrikusság kerül. A rendelkezésünkre álló adatok alapján bemutatott sajátosságok és tendenciák jól bizonyítják, hogy nagyon eltérően gondolkodnak a különböző képzőhelyek válaszadói a csoportmunka tartalmáról és működéséről. Ezt látva talán nem is annyira meglepő az eredmény, amit az alábbiakban fogunk bemutatni. A tanulási folyamat legmagasabb szintje, amikor az elsajátított tudást az egyén az alkalmazás szintjére emeli. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók által jelzett tartalmi és működési összetevők alapján tudnak-e olyan tevékenységet megjelölni, amit az első helyre rangsorolt fogalmak alapján végeztek. Tehát a csoport tartalmára és működésére első helyen jelölt válaszok alapján kellett a megvalósított gyakorlatból példát mondani. Az erre a kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása a 11. mellékletben található. Látszik, hogy a kérdőív válaszai itt jelentősen csökkentek, s ez minden intézmény válaszadóira jellemző volt. A válaszok csökkenése két tényezőtől tevődhet össze. Egyrészt voltak olyan válaszadók, akik már a 16. kérdésre („A képzés során mely fogalmakat tartottad a legfontosabbnak a csoport működésére vonatkozóan?”) sem tudtak, vagy nem akartak válaszolni, így erre sem válaszoltak. A másik részük, aki válaszolt a 16. kérdésre, erre viszont nem. A válaszok alacsony száma ellenére is fontosnak tartottuk ezek feldolgozását. Ez a kérdés okozta a

legnagyobb fejtörést a válaszadók számára. Itt szintetizálni kellett azt a tudást, amit eddig megszereztek a csoportmunkáról, s ehhez átgondoltságra és időre van szükség. Amikor a próbalekérdezést végeztük az előkutatás során, ennél a kérdésnél sokat kérdeztek a próbavizsgálatba bevontak, azonban a kitöltési százalék szinte maximális volt. (A kutatás folytatása esetén a kérdőívnek ennél a tételénél érdemes változtatni, illetve a kérdőív felvételét végző személyt jobban ösztönöznénk arra, hogy motiválja a hallgatókat a kérdőív a kitöltésében.) Természetesen a válaszadás csökkenése arról is árulkodhat, hogy ez a feladat nehéz kihívás elé állította a válaszadókat, amiben a képzés elméleti vagy gyakorlati jellege is szerepet játszhat. A 11. melléklet csoporttartalmára vonatkozó táblázatából látszik, hogy az intézményi átlagok esetében a „kérdés szempontjából nem értelmezhető válasz” átlaga a legnagyobb és a „nem ugyanarról beszél” válaszok átlaga is magas. Két intézmény esetében pedig (a 3, 5 intézmény) még nem volt a csoportmunkához kapcsolható megvalósítandó feladat. A 6. intézmény (válaszadók 15,6 %-a) és az első intézmény (válaszadók 19,5 %-a) válaszadói viszont átlagon felüliek abból a szempontból, hogy a megadott tartalmi és működésbeli válaszok alapján képesek olyan megvalósított munkáról írni, ami összhangban van a preferált működési és tartalmi elemekkel. A fentiekből is jól látszik, hogy a hét képzőintézmény hallgatói nagyon eltérő tudással rendelkeznek a második év végére a csoportmunka tartalmáról és működéséről. Tovább differenciálja viszont a képzésekről alkotott képünket, ha megvizsgáljuk azt, hogy mit tekintenek fontosnak a hallgatók a sikeres csoportvezetéshez.

A válaszlehetőségek között találjuk az 5. diagramon mindazt, amit az elmélet során a történeti fejlődésben érintettünk és azon elemek is szerepelnek, amelyek a kutatás fókuszpontja miatt nem kerülhettek be az elméleti áttekintésbe. Látszik, hogy a válaszlehetőségek között szerepelnek „ismerős” dolgok, pl. a csoport működésére vonatkozó fogalmakból és vannak a csoportvezető készségeire, képességeire vonatkozó fogalmak is. A hét képzőintézmény válaszainak százalékos megoszlásából az alábbi preferencia látszik.

5. diagram: A hallgatók választása az eredményes csoportvezetéshez szükséges fogalmak közül. (Kérdőív 18. kérdés, N=262)



A „jó kommunikációs képesség” a százalékos megoszlások alapján a legfontosabbnak ítélt fogalomnak bizonyult, ám ezzel ellentétesen a kommunikációval összefüggésbe hozható „beszélgetésvezetési ismeret” kevésbé volt fontos a válaszadóknál. Mindez részben összefüggésben van a csoport működésénél található irányított beszélgetésvezetés elutasításával, ám pont az ottani eredmények miatt meglepő az első helyen szereplő

válaszlehetőség. A jó kommunikációs képességet fontosnak tartják a hallgatók (összesített százalékok átlaga 21,8%). Amit azonban ez a kifejezés szakmailag takarhat, azaz a beszélgetésvezetési ismeret, annak az összesített intézményi százalékos átlaga 6,5%, s ezzel a választható fogalmak közül ez a fogalom az utolsó harmadban található. Itt ismét Szilágyi I. (2001) kutatására kell hivatkozni, aki a szociális szakmákat választók szakmai szocializációjánál megállapítja, hogy a kezdetben laikus elméletek a képzés során konkrét szakmai ismeretekre cserélődnek és konkrét tartalommal töltődnek meg a sztereotípiák. Mivel a segítő szakember a saját személyiségével dolgozik, ez a kijelentés ma már a köztudatban is elterjedt, ám konkrét tartalommal nem töltődött fel. A jó kommunikációs készség, mint elvárás, általános a szociális szakmát művelők felé, a csoportmunka végzéséhez ennél sokkal speciálisabb ismeretekre van szükség (pl. csoportdinamika). A „bizalmi légkör megteremtésének képessége” válasz is kissé általános. Azt gondoljuk, hogy az első két helyet („jó kommunikációs képesség” 21,8% és a „bizalmi légkör megteremtésének képessége” 17,1%) jellemző értékek okai részben a szakma kiválasztásában, részben a képzési folyamatban keresendők. Nagyon fontos Szőnyi (2005) megállapítása, hogy a csoportvezetést nem lehet elsajátítani csak elméleti képzéssel, azt fontos lesz kipróbálni, gyakorolni. Az intézmények válaszainak százalékos megoszlása alapján (12. melléklet) a „csoportvezetési tapasztalat” (10,5%) ötödik helyre került, ami a szakirodalomban megjelenő képzési ajánlat miatt viszont nagyon elgondolkodtató. Nehezen értelmezhető ez, de majd később az elméleti-gyakorlati jellegű képzés megítélésénél látszanak a hallgatók vágyakozásai a gyakorlat felé. A már említett intézményi százalékos megoszlás átlagai alapján kialakult rangsortól két intézmény tér el (az 1, 7 intézmény). A későbbiekben láthatjuk, hogy csoportvezetési tapasztalatban magasan a legtöbb lehetőséget biztosítanak ezek az intézmények a hallgatóknak. A másik öt intézmény az első három ranghelyben a „mi a fontos a sikeres csoportvezetéshez” kérdés megítélésében homogénnek mondható, ám a hallgatókban kialakult kép itt sem egységes az összes képzőintézmény tekintetében. Nagyon érdekes megemlítenünk még a „játékismeret” és a „tervezési képesség” százalékos arányai közötti ellentmondást, mely az 1. intézmény kivételével minden képzőhelyen megjelenik. A tervezési képesség az összesített, minden intézményre vonatkoztatott százalékos átlagok rangsorában a negyedik helyen van, míg a játékismeret az utolsó előtti helyen. A tervezési képesség alapfeltétele a játékismeret, hiszen a célcsoport sajátosságainak megfelelően lehet megtervezni játékokat, gyakorlatokat egy-egy foglalkozásra. Ebből adódóan ez a két dolog összekapcsolódik egymással, és nem indokolt ekkora eltérés a két ranghely között. Ennek az eltérésnek

mégis lehet egy szakirodalmi vonatkozása, hiszen Szilágyi K. (2002) a pályaorientációs foglalkozások esetében a csoport „vivőanyagaként” strukturált gyakorlatokról beszél. A játék a szociális csoportok esetében vivőanyagnak minősül, hiszen az a célja, hogy a tagot segítse elvonatkoztatni saját helyzetétől, játékon keresztül tudjon olyan dolgokat megélni, melyek tapasztalatait a beszélgetés során lehetőségében áll majd beépíteni a mindennapjaiba. Ám a „játék” kifejezésnek – főleg a kamaszok körében – van egy pejoratív tartalma, s valóban igaz is, hiszen nem játszadózni jövünk össze egy csoporton. Mindezeket figyelembe véve, talán érdemes lesz majd a későbbiekben a játék kifejezés helyett a „gyakorlatok” kifejezést használni, vagy találni rá egy olyan kifejezést, amit egyformán ért a szakember és nem ért félre a csoport tagja sem.

A harmadik témához tartozó eredmények összefoglalása

A vizsgált személyeknek a „csoportmunka” hívó szóra eszébe jutott gondolatok tartalomelemzéséből leginkább a csoport működésére és tartalmára vonatkozó szavak jutottak eszükbe a megkérdezetteknek. Később ezek a dimenziók, mint a csoport tartalma és a csoport működése konkrétumokkal telítődtek. A csoportmunka tartalmát tekintve a személyiségfejlesztés mellett a második helyen ott szerepel a szocializáció-reszocializáció mint fontos cél. Azonban, amikor megnéztük a móduszértékeket és a szórásokat, láthattuk, hogy az egyes intézmények válaszdói mennyire eltérő preferenciákkal rendelkeznek. Nagyon jó volt látni, hogy a képzés hatására hogyan változott a hallgatók csoportmunka tartalmára vonatkozó megítélése, és a szabadidős tevékenység hátrányára erősödik a szocializációs-reszocializációs tartalom. Azonban a csoport működésére vonatkozó dimenziók preferálásában sem alakult ki egységes kép. A problémacentrikusság preferálásában úgy tűnt, egységes képet mutat a hét képző intézmény, és abban is, hogy az irányított beszélgetésvezetést, valamint a szabad beszélgetést, elutasítják a válaszdók. Azonban a hét intézmény móduszainak és szórásainak áttekintése után még nagyobb eltéréseket találtunk, mint a csoportmunka tartalmánál. Ez is azt erősíti, hogy a szociálpedagógus képzések nem egységesek a csoportmunka oktatását tekintve. Ezt támasztotta alá az az eredmény is, amikor a hallgatók nagyon csekély százaléka volt képes a csoport tartalmára és működésére bejelölt válaszok alapján megvalósult csoportmunkáról beszámolni, ami a gyakorlati felkészültség hiányosságát vetíti előre. Az eredményeket szükséges elemezni a sikeres csoportvezetéshez szükséges ismeretek és képességek, készségek vonatkozásában is. Az általános, sztereotip válaszok – jó kommunikációs

készség, bizalmi légkör megteremtésének képessége – háttérbe szorították a gyakorlatias válaszokat, és olyan válaszlehetőségek kerültek háttérbe, melyek feltétlenül fontosak a csoportvezetéshez. Ám ezeket a fogalmakat (pl. játékkismeret), vagy nem egyértelműen használják, mint fogalmat a képzésben, vagy pedig egyáltalán elő sem fordulnak. A későbbiekben kapcsolatot keresünk a *gyakorlati tapasztalat* preferálása – mint eredményes csoportvezetői sajátosság – és az adott képzés hallgatói által a képzés elméleti-gyakorlati jellegének megítélése között.

Csoportvezetési tapasztalatok a képzésben

Miután megnéztük, hogy a sikeres csoportvezetés mely összetevőit tartják fontosnak a hallgatók, és láthattuk, hogy a tapasztalatszerzés jellemzően 4 intézmény válaszadóinál háttérbe szorult. Ennek megértéséhez érdemes megnézni, hogy milyen csoportvezetési tapasztalatszerzési lehetőségei vannak a hallgatóknak a képzés során. Erre a dimenzióra vonatkozó kérdések mindegyike (kérdőív 12,19 kérdései) nyitott kérdés volt, így tartomelemzés útján állítottuk össze azokat a kategóriákat, melyek alapján összehasonlíthatóvá váltak az intézmények. A 19. kérdésnél konkrét csoporttechnikákat neveztek meg a válaszadók, így azok kerültek be (értékfeltárás, konfliktuskezelés, tanulástechnikák), ami viszont nem volt konkrét csoporttechnika, ott kategóriákat hoztunk létre („a képzésben tanított tanegységhez kapcsolódó csoport”, „terepgyakorlat során megismert csoport”).

A 12. kérdés válaszai alapján az alábbi kategóriákat hoztuk létre:

a) Témacentrikus mikrovezetés

A válaszadók arról a csoportvezetési tapasztalatról számoltak be, amikor társaikkal egy témát segítettek feldolgozni, de csoportformában. Valamilyen játék segítségével fókuszba hozták a feldolgozni kívánt témát, s kérdések segítségével beszélgetést vezettek. Erről a beszélgetés végén visszajelzéseket kaptak a társaiktól.

b) Konkrét módszer, technika mikrovezetése

A válaszadók arról számoltak be, hogy megismerkedtek konkrét módszerrel, s miután tudták annak a folyamatát és az elméleti háttérét, egymás között, egymást vezetve próbálhatták ki magukat.

c) Módszer, technika kipróbálása terepen

A válaszok alapján a hallgatók a megtanult csoportmódszert gyermekekkel végezték el, s annak a tapasztalatait vitték vissza megbeszélésre a társaikhoz, ebből is tanulva.

d) Szemináriumon hallgatói előadás

Csoporttapasztalatnak gondolták a válaszadók közül néhányan azt, amikor egy téma feldolgozásánál hallgató vállal kiselőadást, és azt elmondja a tanuló csoportjának.

e) Csoportvezetőként megélt sajátosságok

A válaszadók nem a konkrét csoportokról írtak, hanem az ott szerzett élményeikről, ám ebből nem lehetett megtudni, hogy milyen csoporttapasztalathoz jutottak.

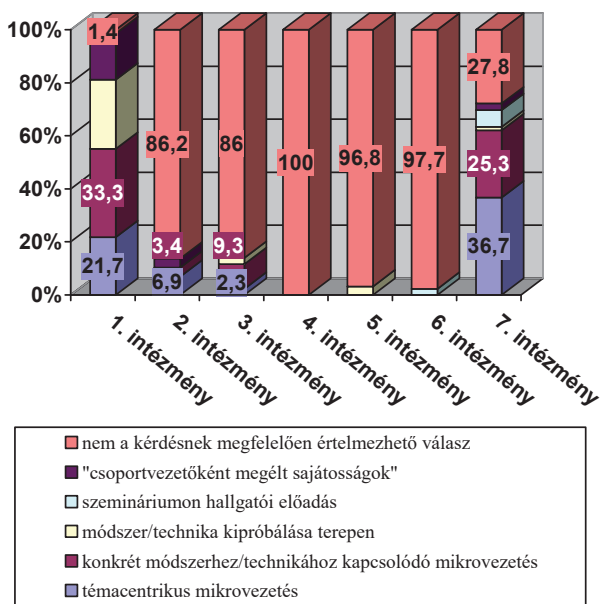
f) Nem a kérdésre válaszolók

A válaszok között voltak olyanok, akik a saját évfolyamuk „csoportfelelősei” voltak, s így értelmeztek csoportvezetői tapasztalatot, vagy nagyon sokan voltak osztálylátogatáson monitorozni, s mint megfigyelők, csoportvezetési tapasztalatként értékelték azt, holott nem dolgoztak a csoport vagy inkább osztály tagjaival.

Azért is fontos volt a válaszkategóriák megvilágítása, mert e téma bemutatásától kezdve már a csoportmunka oktatása kerül előtérbe, s ez a kutatás elsődleges kérdésfeltevése.

A vizsgálati eredmények tükrében nagyon eltérő képet kapunk abból a szempontból, hogy a képzőintézmények milyen csoportvezetési tapasztalatokhoz segítik a hallgatóikat. A diagramból is látszik, hogy több olyan intézmény van, ahol elhanyagolható vagy egyáltalán nincs is lehetősége a hallgatónak csoportvezetési tapasztalathoz jutásra.

6. diagram: A hallgatók képzés során megszerzett csoportvezetési tapasztalatai. (Kérdőív 12. kérdés, N=276)

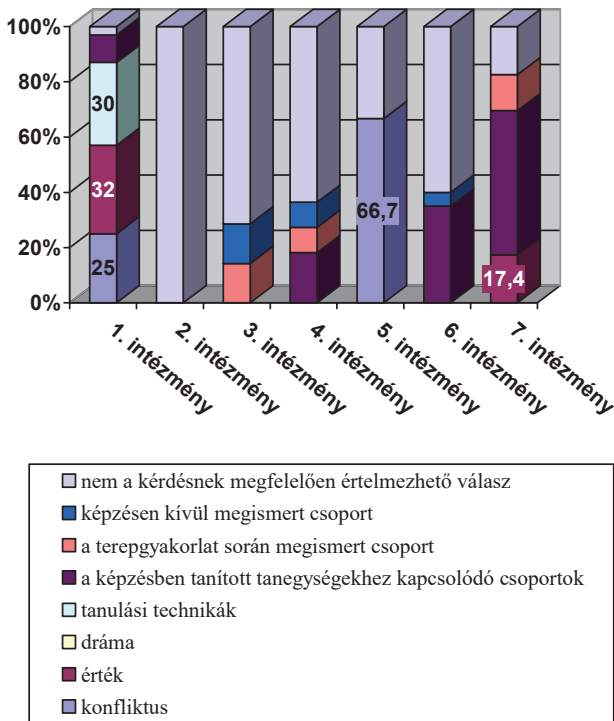


Két intézmény kiemelkedik a tapasztalatszerzés biztosítása terén (az 1, 7 intézmények), ahol a témacentrikus mikrovezetés és a konkrét módszer mikrovezetése magas százalékos aránnyal van jelen. A mikrovezetések esetén a hallgatók saját csoporttársaikon gyakorolják a csoportvezetést, és a védett környezetnek nagy szerepe van. Azonban a csoportvezetővé válás folyamatában a terepen történő kipróbálásnak nagyobb jelentősége van, s láthatjuk,

hogy ebben a tekintetben a vizsgált hét intézmény közül hat nagyon alacsony, szinte elhanyagolható százalékos arányt mutat. Ebben az esetben azonban nem szabad elfelejtenünk egy lehetséges indokot, ami egyébként újabb kihívást is jelent a képzésnek. Ez a tény pedig a Bologna folyamatból adódó 7 féléves képzés a szociális szakmák tekintetében. A hetedik félévre kerül a terepgyakorlat, s az addig szerezhető kreditek inkább elméleti tárgyakat takarnak. Azonban ez azt is jelentheti, hogy a sok gyakorlatot igénylő szakma számára nincs folyamatos terepgyakorlati lehetőség. Így a gyakorlat során fontos szakmai szocializációs lehetőség is későbbre tolódik. Nincs a tanteremben szerzett elméleti és mikrovezetési ismereteknek egy olyan kiegészítési lehetősége, amit a terepen végzett munka jelentene. Meg kell találni azokat a lehetőségeket – akár a szemináriumi tanegységek órakeretének terhére, vagy abba beépítve – amelyek a hallgatókat gyakorlati tapasztalatokhoz juttathatják.

Az eddig bemutatott eredmények kiegészítéseként megvizsgáltuk az intézmények tanegység listáit is. Mivel a képesítési rendelet százalékosan előírja, hogy milyen tudományterületről milyen arányban kell tanegységeket oktatni a szociális képzéseknél is, így minden intézménynél kell, hogy szerepeljen „szociális munka csoportokkal” tanegység. Ennek ismeretében még érthetlenebb a „témacentrikus mikrovezetés” nulla százalékos értéke két képzőintézmény esetében is. A tanegység alapja a témacentrikus beszélgetések elsajátíttatása, aminek helye lenne az oktatás folyamatában. (A szociális munka csoportos munkaformájának oktatása során az elméleti bevezetőben hivatkozott irodalumnál említettük a programtevékenység fontosságát, amit Coyle (1948) is kiemel. A programtevékenység megvalósításához nagyon fontos lesz az irányított beszélgetésvezetés.) A képzés elméleti vagy gyakorlati megítélésével lehet összefüggést keresni a válaszok értelmezhetőségére, hiszen az inkább elméletinek megítélt képzések esetében a gyakorlatok is az elmélet feldolgozására irányulhatnak, s nem az elmélet gyakorlatba történő átfordítását tűzik ki célul. Azonban a képzések egységesítését szorgalmazó képesítési rendelet hatása a 19. kérdésre adott válaszokat bemutató diagramon jól vizsgálható.

7. diagram: A hallgatók által megismert tematikus csoportok. (Kérdőív 19. kérdés, N=136)



A válaszokból az derült ki, hogy a hallgatók a szociális munka csoportokkal tanegységet a tematikus csoportok ismeretére vonatkozó kérdéseknél azonosították, mivel az ilyen típusú csoport megjelenik a legtöbb képzőhelyen. Ennek minősége, vagy szakmai koncepciója már nem derül ki a kérdőívből, itt majd a képzőkkel végzett interjú eredményei lesznek az informatívak. A tematikus csoportok megjelenése három intézményre jellemző, s a *konfliktuskezelést*, az *értékfeltárást* és a *tanulástechnikákat* takarják ezek a csoportok. A szociális csoportok célját tekintve ezen ismeretek megszerzésének szerepe a hallgatók csoportmunka elsajátításának folyamatában nagyon fontos és elengedhetetlen. Ezt támasztják alá Ludányi (2000) vizsgálatai is, aki tanár szakos hallgatók körében e

tematikus csoportok hatásait vizsgálta. A 4. intézmény tanegységlistájának megtekintése során találtunk egy drámapedagógia tanegységet, ami érdekes, mert nem jelenik meg a hallgatói válaszok között. Két magyarázatot adhatunk erre. Az egyik az, hogy a drámapedagógia csoportot a *képzésben tanított tanegységhez kapcsolódó csoportnak* gondolták a hallgatók. A másik lehetséges magyarázat az, hogy a drámapedagógiai csoport jellemzően sajátélményben történik, és a hallgatók sem érzik azt, hogy annak használatára majd később alkalmassá válnak.

A negyedik témához tartozó eredmények összefoglalása

Az előző téma elemzésének összefoglalásában látható, hogy mennyire diffúz a hét képzőintézmény hallgatóinak megítélése a csoportmunka tartalmát és működését illetően. A csoportvezetési tapasztalatok megszerzését tekintve, két egység írható le az intézményeket tekintve. Sajnos nagyobb arányban vannak azok az intézmények, akik nem biztosítanak csoportvezetési tapasztalat megszerzésére lehetőséget a hallgatók számára, és vannak olyan intézmények, ahol erre van lehetőség. A tapasztalatot nem biztosító intézmények e tekintetben homogének, ami azt jelenti, hogy a válaszkategóriák egyike sem jelenik meg a hallgatók válaszaiban számottevően. Tehát nem jellemzi ezeket az intézményeket az sem, hogy hallgatóik a terepen csoportmunkát végeznek, és az sem, hogy tanteremben (mikrovezetés) lehetőséget biztosítanak hallgatóik számára. A tapasztalatot biztosító intézmények homogének abban, hogy két csoporttípus is magasan reprezentált. Van *témacentrikus mikrovezetés*, és van *konkrét módszerhez kapcsolható mikrovezetés* is. Ezekből az eredményekből az látszik, hogy a hallgatókban a csoportmunka *tartalmáról* és *működéséről* kialakult kép nem mutathat egységes szemléletet és tudást. Azt is megállapíthatjuk, hogy a képzőhelyek eltérő csoportvezetési tapasztalatot biztosítanak a csoportmunka oktatása során.

Tovább differenciálódik a képzésről alkotott képünk, ha megnézzük, hogy a csoportvezetési tapasztalatokat milyen pedagógiai módszerek, illetve képzési csoporttípusok segítségével biztosítják az intézmények.

A képző által használt – s a hallgató által beazonosított – csoporttípusok, módszerek

Nagyon fontos a csoporttípusok megkülönböztetése, mert a tartalmát tekintve különböző célokra irányuló csoportokat (érték, konfliktus, tanulás, témacentrikus) eltérő módon alkalmazhatjuk, illetve építhetjük be a képzésekbe.

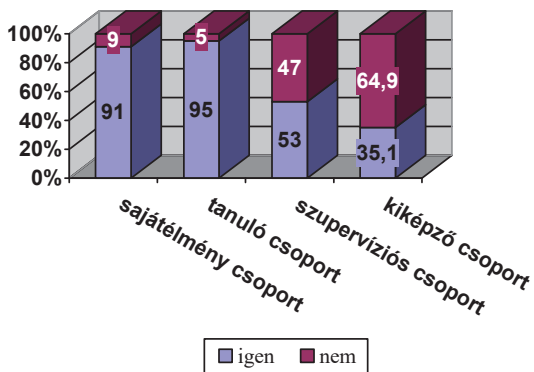
Használhatunk *sajátélmény csoportot*, és ezzel az lesz a célunk, hogy a hallgatók megismerjék az adott csoportmódszert, megismerjék, hogy hogyan tudnak önmagukkal dolgozni egy módszer segítségével. Ettől a munkától még nem válnak alkalmassá arra, hogy ezt a módszert beépítsék módszertani repertoárjukba és azt másoknak szolgáltatásként megajánlják.

Használhatunk *tanuló csoportot*, ami a felsőoktatás egy nagyon elterjedt munkaformája, tulajdonképpen a klasszikus szeminárium. Itt elméletet dolgozunk fel, és mélyítünk el, miközben alkalom nyílik a kérdések feltevésére, és megbeszélésére. Közvetlenebb feldolgozás, mint a frontális előadás, de inkább oktatási szervezési formának fogható fel, s nem az általunk használt segítői munkaforma csoportos változatának.

A *szupervíziós csoport* egy szakmai probléma feldolgozása köré szerveződik, amit az egyik tag hoz, de a résztvevők mindegyike tanul a beszélgetésből, amit szupervízor segít. Nagyon szerencsés dolog lenne a csoportmunka elsajátítása szempontjából, ha a szupervízió témája éppen egy megvalósított csoport vezetése köré szerveződne – a kutatás témája szempontjából nekünk ez lesz a fontos –, de a szupervízió témája egyéni és család vagy közösségi munka is lehet.

Van még egy képzés során használható csoporttípus ez a *kiképző csoport*. Magában foglalja az előző hármat, és Szőnyi (2005) szerint a csoportvezetővé válás egyik nagyon fontos eszköze, csoporttípusa. Természetesen a válaszadóknak a kérdőívben ezeket a csoporttípusokat leírtuk, hogy ezzel is megkönnyítsük a felismerési folyamatot.

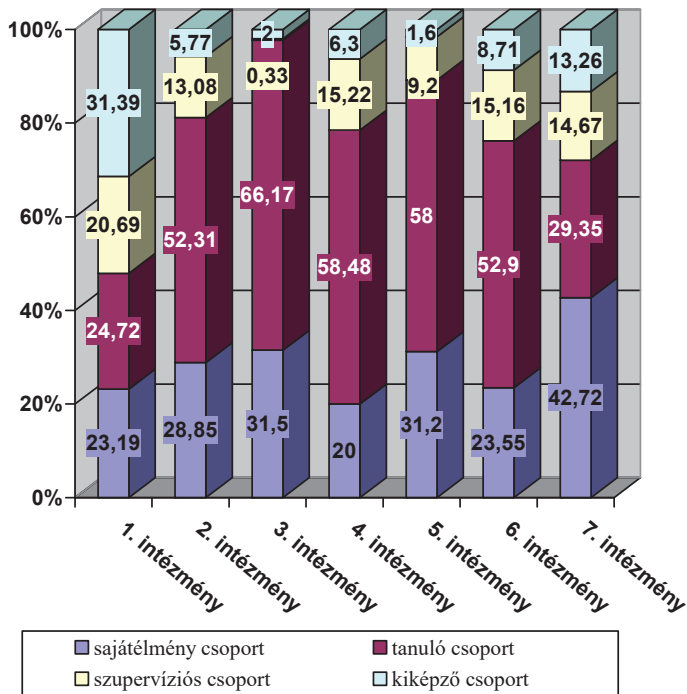
8. diagram: A képzésben előforduló csoporttípusokban való hallgatói részvétel. (Kérdőív 20. kérdés, sajátélmény csoport N=226; tanuló csoport N= 227; szupervíziós csoport N= 218; kiképző csoport N=214)



A fenti diagramból látszik, hogy a válaszadók 91%-a vett részt a képzés eddigi folyamatában *sajátélményű csoporton*. Természetesen a *tanuló csoport* százalékos aránya sem volt meglepő, hiszen a felsőoktatás sajátossága a tanuló csoport, azaz olyan gyakorlaton/szemináriumon való részvétel, ahol az elméleti ismeretek elmélyítése történik. Jelentősen csökken az előző kettőhöz képest viszont a *szupervíziós csoportok* jelenléte a képzésben és még kisebb arányban fordulnak elő *kiképző csoportok*. Kivételt egyetlen intézmény képez a válaszadói körből. Az előző témában említett tematikus csoportok, így a sajátélmény és a tanuló csoportok típusán keresztül kerültek be a képzésbe, ami a csoportmunka elsajátításának folyamatát nem alapozza meg. A sajátélményű csoportmódszer segítségével a leendő szakember szakmai személyisége gyarapszik, ám nem tanulja meg, a csoportmunka metodikáját, s csak azt látja, hogy vele hogyan dolgoztak. A miértekre viszont nem kap választ, ha ehhez nem kapcsolódik elemző munka, például a leendő szakemberek szakmai támogatása szupervízió keresztül. Azt viszont biztosan tudjuk, hogy a kiképző csoportban megjelent szupervízió az az önálló csoportmunkához kapcsolódik. Mivel azonban a kiképző csoportok aránya hat képzőintézmény esetében elenyésző így ennek hatása a csoportmunka, mint segítői

munkaforma, kialakulására nem hangsúlyos. Ezt támasztják alá a csoporttípusok százalékos előfordulásának összesített diagramjában megjelenő eredmények.

9. diagram: A különböző csoporttípusok előfordulási aránya az egyes képzőhelyeken. (Kérdőív 21. kérdés, N=204)



Ebből jól látszik a tanuló csoportok dominanciája a képzésekben, ami felsőoktatásról lévén szó, nem újszerű. Fontos azonban az, hogy nem egy olyan munkaformáról van szó, amit pusztán elméleti oldalról el lehetne sajátítani. Hat intézmény homogénnek tekinthető a legnagyobb arányban előforduló csoporttípus tekintetében, és abban is, hogy a második legnagyobb arányban a sajátélmény csoport jelenik meg. Ebből a szempontból tehát a hat intézmény egységesnek mondható, ám az ezen eredményekben megnyilvánuló

egységesség kevésbé teszi alkalmassá a képzést arra, hogy a csoportvezetést és a csoportmunkát – ami egy gyakorlati tevékenység – segítse a hallgatóval elsajátíttatni. Elgondolkodtatóak a csoporttípusokra adott, ugyanazon intézményhez tartozó válaszadók válaszai is. (13/A melléklet) Láthatjuk, hogy négy intézményben (a 2, 4, 5, 7 intézmények) az adott csoporttípusra jellemző „igen-nem” válaszok közel azonos arányban jelentek meg. A képzőhelyek közötti eltéréseket értelmezhetőnek gondoljuk, hiszen az eltérő csoporttípusok használata már eltérő eredményeket adhat. Ám egy intézményen belül, egy évfolyamot vizsgálva lehetetlen az, hogy közel a fele „igen” választ adjon a „részt vett” kérdésre, a másik fele pedig „nem” választ. Erre a következő magyarázatokat gondoljuk. A válaszadók és a nem válaszolók megoszlásából (13/B melléklet) látszik, hogy az említett négy intézmény közül a 4. intézményben igen magas volt a nem válaszolók aránya, így ott talán a kérdőív iránt mutatott érdektelenség is oka lehet annak, hogy a válaszadók sem figyeltek kellőképpen a kitöltésre. A többi intézménynél átlagban 75% fölötti válaszokat kaptunk, így azt feltételezhetnénk, hogy a hallgatók kellő komolysággal töltötték ki a kérdőívet. Ám a már említett közel azonos „részt vett” – „nem vett részt” válaszokból azt gondolhatjuk, hogy, bár a kitöltést komolyan vették, kellő energiát a kérdés átgondolására és a válaszadásra nem fordítottak. Másik lehetséges magyarázat, az egy intézményen belüli közel azonos arányú, de ellentmondást keltő válaszadásra az, hogy a hallgatók még nem voltak képesek azonosítani a képzés során használt csoporttípust, hiába volt definiálva számukra a kérdőívben. Ez újra felveti viszont az adott csoporttípus alatt zajló tevékenység jellegzetességeit, hatékonyságát. Fontos kérdés lesz majd, amikor az összefüggéseket keressük, hogy a képzési módszerek mennyire befolyásolják a hallgatók megítélését a képzés elméleti/gyakorlati aspektusára vonatkozóan. A felvázolt csoporttípusokon túl érdemes egy kicsit tágabb kitekintésben is megvizsgálni azokat a képzési módszereket, melyeket a hallgatók hatékonyak tartanak a szociálpedagógusi készségek elsajátításában. Fontos lehet ez azért is, mert a szociálpedagógus készségek elsajátítása során preferált módszerek vizsgálatánál a csoportmunkához szükséges készségek oktatására is ráláthatunk.

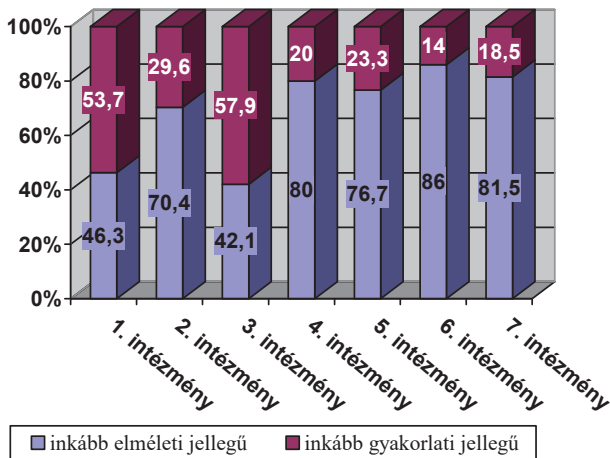
A vizsgálati mintában szereplő válaszolók ranghelyátlagai alapján (14. melléklet) megállapíthatjuk, hogy a hallgatók a sajátélményű csoportot tekintik legalkalmasabbnak a szociálpedagógusi készségek kialakítására (összesített intézményi átlag: 3,09), ezt követi a csoportmunka (átlag: 3,21), majd egymáshoz nagyon közeli értékkel (3,31 és 3,42) az előadás és a szupervízió. Elgondolkodtató ez az eredmény akkor, ha megnézzük az imént

vizsgált csoporttípusok előfordulását a hét képzőintézményben. Már megállapítottuk, hogy a tanuló csoportok felülreprezentáltak voltak a többi típushoz képest, itt pedig láthatjuk, hogy az aktív technikákat felvonultató sajátélmény és a csoportmunka preferálása jellemzi a válaszadókat. Itt is jelentős eltéréseket találunk a különböző képzőhelyek válaszadói között, ha megvizsgáljuk az átlag, szórás, és a móduszértékeket. (15. melléklet) Nagy eltérést találunk az előadás megítélésében, hiszen a móduszértékek között találunk 1-et (a 2, 3, 4, 5, 7 intézmények), ám találunk 4-es és 6-os értéket is (az 1, 6 intézmények) válaszadóinál. Az értékekhez tartozó szórásokból pedig láthatjuk, hogy az adott intézmény hallgatói mennyire egységesek az adott válaszlehetőség megítélésének tekintetében. Az átlagokhoz tartozó szórásértékek szerint az 1. intézmény hallgatóinak megítélése a legegységesebb az előadás megítélése szempontjából, ők az átlag (3,71) és módusz (4) értékek figyelembevételével ezt a képzési típust a negyedik helyre rangsorolták, s így kevésbé tartották fontosnak a szociálpedagógusi készségek kialakítása szempontjából. A legnagyobb a szórás az előadás megítélésében a 7. intézmény válaszadóinál (2,11), ahol az átlag (2,63) és a módusz (1) értékek mellett első helyre sorolódott ez a képzési típus. A képzőhelyek móduszértékeinek sokszínűségéből láthatjuk, hogy mennyire eltérő a hallgatók megítélése a különböző szociálpedagógus-készségek kialakításában szerepet játszó képzési módszerek tekintetében.

A felsorolt képzési módszerek közül a kiselőadás a legelutasítottabb, amit képzőként érdemes megfontolni, hiszen a hallgatók önálló felkészülése nagyon fontos lehet, ám ez a forma a csoporttársakban nem az érdeklődést váltja ki, hanem az elutasítást vagy az érdektelenséget. Emellett az adott képzési módszer elutasításában az is benne van, hogy a hallgatók nem szívesen szerepelnek csoporttársaik előtt.

A képzés során használt csoporttípusok intézményenkénti százalékos eloszlását figyelembe véve, valamint azok előfordulási arányát megismerve talán nem meglepő az az eredmény sem, miszerint a megkérdezettek két intézmény kivételével inkább elméletinek ítélték meg a szociálpedagógus képzést.

10. diagram: A képzés elméleti-gyakorlati jellegének hallgatói megítélése. (Kérdőív 23. kérdése, N=273)



Az intézmények – ahogy már említettük – abban nagyon hasonlóak voltak, hogy a sajátélményű csoport hangsúlyos volt mindegyiknél. Érdekes, hogy volt olyan intézmény, ahol a sajátélmény csoport mellett, a tanulói csoport dominanciájával a képzés inkább gyakorlatinak minősült (3. intézmény), míg más olyan intézménynél, ahol szintén az előző sajátosság érvényesült, sőt konkrét tematikus csoportok is megjelentek (7. intézmény), ott ez nem volt elegendő ahhoz, hogy a képzést gyakorlati jellegűnek ítéljék meg a válaszadók. Ebből is látszik, hogy a képzés egy nagyon szűk szeletét vizsgáljuk akkor, amikor a csoportmunka oktatásának lehetőségeit vesszük szemügyre, mert más munkaformák elsajátítása is nagyban hozzájárul az egész képzés megítéléséhez.

Az ötödik témához tartozó eredmények összefoglalása

A csoportvezetővé válás folyamata szempontjából a csoporttípusok közül a sajátélményű csoport minden képzőhelyen megjelent, és a hallgatók a szociálpedagógusi készségek elsajátítása szempontjából is preferálták ezt a csoporttípust. Ennek a csoporttípusnak azonban a tartalmából adódik, hogy nem elegendő a csoportvezetővé válás folyamatához,

sőt ahhoz sem, hogy az adott csoportmódszert a később kikerült szakember a vele kapcsolatba kerülő ember számára szolgáltatásként felajánlja. A kiképző csoporttípus hiánya a képzésekben, vagy azok alulreprezentáltsága látszódik a válaszokban. Jellemzően a hallgatók vagy önmagukkal foglalkozó csoportoknak a tagjai, vagy pedig a csoportmunkát, mint az oktatás egyik szervezési formáját élik meg, így nem képesek csoportmunkát végezni, bár az elméletét megtanulják. Ez is hozzájárulhat ahhoz, hogy a szociálpedagógus-képzést, – amely az új Bologna folyamat szerint egyébként is átalakult a kezdetekhez képest –, inkább elméleti jellegűnek ítélik meg. Ez egy gyakorlati szakma szempontjából nagyon elgondolkodtató, s a jelen kutatás tükrében is a csoportmunka-oktatás képzési modelljének megújítását teszi szükségessé.

Ahhoz azonban, hogy még differenciáltabb képet kapjunk a csoportmunka oktatásáról, annak elméleti vagy gyakorlati aspektusairól meg kell vizsgálnunk, hogy a hallgatók milyen gyakorlatokkal találkoznak a csoportmunka kapcsán.

(Terep)gyakorlatok sajátosságai és jelentősége a csoportmunka képzése során

Gyakorlati tevékenység alatt értettük azt a tevékenységet, melyet a hallgató a képző intézmény keretein kívül végzett. Legalább három fajtáját meg kell különböztetnünk – egyetértve más szerzőkkel – Somorjai (1998), Nagyné (2001) – ennek a tevékenységrendszernek, hogy értelmezhetővé váljanak a kapott eredmények.

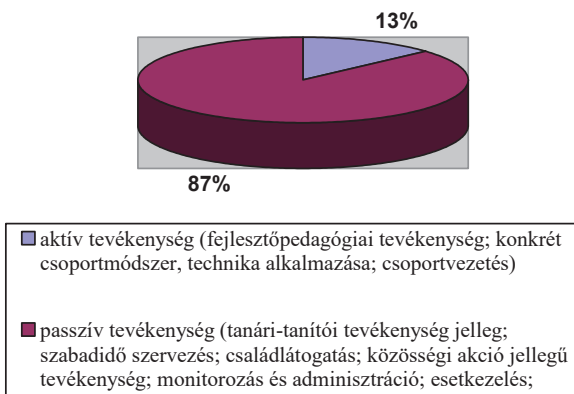
- a) Monitorozás: A monitorozó gyakorlat során, a hallgatók nem végeznek önálló szakmai tevékenységet, hiszen egy intézménnyel ismerkednek meg, vagy egy osztályt figyelnek meg különböző megfigyelési szempontok alapján. A gyakorlat lényege, hogy az elméletben megtanultakat, működés közben is meglássák a hallgatók, s az elméletben tanultakat képesek legyenek felismerni.
- b) Szakmai tevékenység tereptanár mellett: Ebben a gyakorlati formában a hallgatók betekintést nyernek a terepen dolgozó szakember mindennapi munkájába, és egy bizonyos idő után – a tereptanár jelenlétében – önálló munkát is kapnak, amiben szakmailag kipróbálhatják magukat. Célja, hogy a hallgatók az elméletben megtanultakat, terepen, működés közben is megfigyelhessék és az egyszerűbb lépéseket önállóan, tereptanári felügyelet mellett próbálhassák ki.
- c) Önálló szakmai gyakorlat során, a hallgató a gyakorló intézmény sajátosságainak megfelelően végez szakmai tevékenységeket, melyet a tereptanár segít. A célja ennek a

tevékenységnek, hogy önálló munkavégzést tapasztaljon meg a hallgató, s ezzel elmélyítse, begyakorolja a tanteremben elsajátított ismereteket, módszereket.

A gyakorlat típusok mellett a téma értelmezésénél fontos lesz az, hogy az adott gyakorlatot milyen intézményben végzik a hallgatók, hiszen ez összefüggésben van azzal a képpel, amit a szociálpedagógus önmagáról gondol. Amilyen intézményben megfordul és gyakorol a jelölt, az ott előforduló problémakörre érzi majd magát a későbbiekben kompetensnek. Természetesen az is elengedhetetlen a kutatási téma szempontjából, hogy az adott intézményben, az adott gyakorlati típusban, milyen konkrét tevékenységet végeznek a hallgatók. A 15. mellékletben szereplő válaszkategóriákba rendezett szakmai tevékenységek mindegyike fontos eleme a jól felkészült szociálpedagógusnak, ám számunkra ebben a kutatásban inkább a csoportmunka kompetenciájába tartozók lesznek a relevánsak.

A fent definiált gyakorlati típusok tartalma alapján megállapíthatjuk, hogy a gyakorlati tevékenységek első típusa – monitorozás – alkalmas a legkevésbé arra, hogy segítsen egy módszer kipróbálásában. A 16. mellékletben szereplő adatokból megállapíthatjuk, hogy a válaszadók összesített intézményi százalékos átlaga alapján a monitorozó tevékenység kerül az első helyre (23,2%). Van olyan képzőhely (5. intézmény), ahol ennek a gyakorlatnak az aránya 55,2 %. A második helyre sem olyan tevékenység került, ami konkrét munkavégzésről árulkodna, így a hallgató ott is passzív befogadója a történéseknek, s önmagát, és módszertani felkészültségét nem kell próbára tennie. Az összesített százalékos megoszlás harmadik helyén van az első olyan szakmai tevékenység, amely nagyon fontos a szociálpedagógus számára, s ez a szabadidő szervezés (14,9%). Ám, ahogy már a csoport tartalmáról kialakult eredményeknél megfogalmaztuk, a szabadidő szervezés nem a szociális csoportok fő célja, így az sem tekinthető olyan terepen végzett tevékenységnek, amely a csoportmunka elmélyítését, gyakorlását szolgálná. Még érdekesebb eredményt kapunk akkor, ha a csoportmunka gyakorlására irányuló „aktív” tevékenységek százalékos arányát hasonlítjuk össze (11. diagram) a többi tevékenységgel, melyek között lesznek nem csoportmunkához kapcsolódó tevékenységek (tanári-tanítói tevékenység jelleggel) és lesznek olyanok, melyekben a hallgatót passzív szemlélőként van jelen.

11. diagram: A hallgatók szakmai tevékenységei a gyakorló helyeken. (Kérdőív 9. kérdés, N=263)



Mindenképpen érdemes az egyik válaszkategóriáról a „nem volt még gyakorlat”-ról beszélni. Egy képzőintézmény válaszadóinak százalékos aránya ebben a kérdésben érdekes számadatot szolgáltat. Az 5. intézmény hallgatóinak 37,9%-a ezt a választ adta a 9. kérdésre („Milyen szakmai tevékenységet végeztél a gyakorlati helyeken?”). Ez azért érdekes, mert 55,2%-a az itt megkérdezetteknek, bejelölte a monitorozó tevékenységet, tehát voltak terepen, s a fent említett gyakorlat típusok egyike megjelenik a képzésben, ám a válaszadók 37,9%-a mégis úgy nyilatkozik, hogy nem volt gyakorlaton. Ez mindenképpen gondolkodásra késztet minket, hiszen amennyiben a hallgatók nem érzik a monitorozó gyakorlatot gyakorlatnak, akkor valószínű, nem is gondolják azt arra alkalmasnak, hogy felkészítse őket a munkavégzésre. A passzív tevékenységek túlsúlya jelentkezik a képzésben, s ezért a vizsgált munkaforma elsajátítása során is ez a dominancia érvényesül. Kérdésként merülhet föl, hogy a fent bemutatott csoportvezetési tapasztalatszerzés milyen összefüggésben van azzal, hogy a hallgatók elméleti vagy gyakorlati jellegűnek ítélik meg a képzésüket.

Érdekes összefüggés mutatkozik abból a szempontból, hogy milyen típusú csoportokon vesznek részt a hallgatók a képzésben, és aközött, hogy milyen jellegű tevékenységeket végeznek a gyakorlat során. Amennyiben hiányoznak a kiképző csoportok a hallgatók csoportmunka oktatásából, és a sajátélményűek dominálnak, úgy a gyakorlat során is a monitorozó – inkább önmaga megfigyelésére hagyatkozó, és másokkal nem dolgozó – tevékenységek lesznek a dominánsak, hiszen nincs szakmai kipróbálás védett környezetben, így nincs bátorság sem a tapasztalatok kipróbálására a terepen. Ezt támasztja alá, ha megnézzük az iménti összefüggést intézményenként, hiszen ahol magas a kiképző csoport dominanciája (az 1. intézmény), ott a szakmai gyakorlatok során is megjelenik a konkrét csoportmódszer kipróbálása mint fő tevékenység.

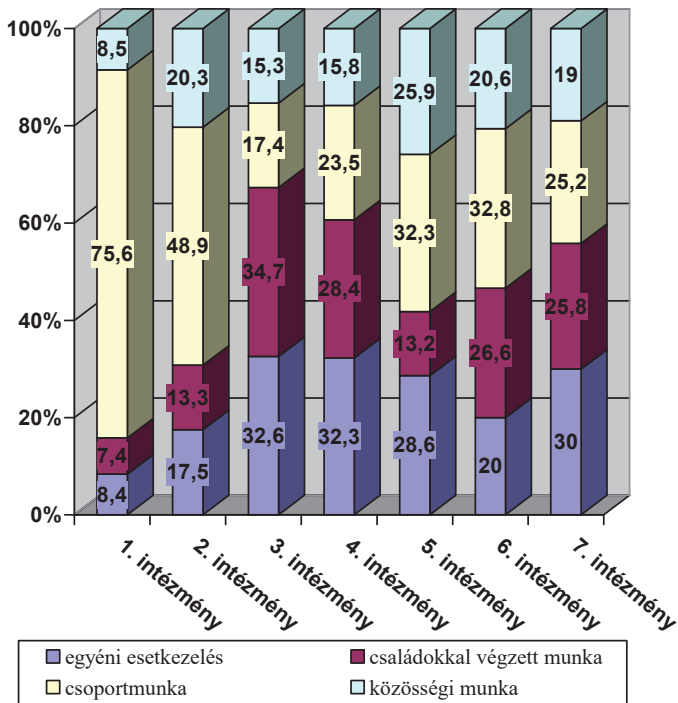
A 16. mellékletben szereplő adatok alapján látszik, hogy mekkora eltéréseket mutatnak a képzőintézmények abban a tekintetben, hogy milyen típusú szakmai tevékenység végzésére van lehetőségük a hallgatóknak, és látszik az is, hogy ebben a tevékenységrendszerben, mennyire háttérbe szorul a konkrét csoportmódszer, technika kipróbálása.

A gyakorlati helyek fontosságáról már szoltunk. A hallgatók válaszaiból (17. melléklet) kitűnik, hogy az iskola (31,7%) és a gyermekek segítésére irányuló intézmények (22,3%) kitüntetett szerepet játszanak a gyakorlatok során, s ezek mellé harmadik helyen megjelenik a családok segítésére irányuló intézmény is (11,5%). Ebben a tekintetben a hét képző intézményből hat egységes képet mutat. A fent bemutatott gyakorlati helyek százalékos megoszlásából kitűnik, hogy a képzők is elsődlegesen az iskolára, és a gyermekekre irányuló tevékenységnek gondolják a szociálpedagógusi intervenciókat. Ez a német szakirodalomban előforduló, szűkebb megközelítést tükrözi a szociálpedagógiai felfogásnak. A családsegítést célzó intézmények megjelenésével azonban a szűk megközelítés mellett megjelenik a tágabb megközelítés is, hiszen a gyerekek együtt bekerülnek a gondoskodásba a szülők, felnőttek is. A gyakorlatok bemutatásában rejlő tendencia (szűk megközelítés mellett a tág megközelítés is) hasonlít, a hallgatók szociálpedagógiáról alkotott, fentebb már bemutatott nézetéhez. Már egyszer említettük, de ezeknél az eredményeknél egy más aspektusból kell beszélni a gyakorlati tevékenységek megjelenése és a Bologna folyamat képzési követelményeinek összefüggéseiről. A vizsgálati eredményekből láthattuk, hogy milyen jellegű gyakorlatok jelentek meg a másodéves BA képzési rendszerbe járó hallgatók válaszaiban. Azt is láthattuk, hogy ezek a gyakorlatok jellemzően milyen intézményekben zajlottak. A hét féléves képzés negyedik

félévén voltak túl a vizsgált személyek, s ha arra gondolunk, hogy az egyik nagyon fontos elv volt a szociális szakmák képzésében, hogy még inkább gyakorlati jellegű legyen, akkor a válaszokban nagyon elgondolkodtató eredményeket láthatunk. A hetedik félévre átcsoportosított terepgyakorlatok nehéz helyzetbe hozták a képzőintézményeket. Az elméleti képzéssel párhuzamosan zajló gyakorlati képzés komoly kihívás elé állítja ezeket az intézményeket, ami abból is látszik, hogy a képzést a hallgatók inkább elméletinek ítélik. Így a Bologna folyamat bevezetőinek szándéka, hogy gyakorlatorientált képzést kell létrehozni, nehezen valósul meg. Természetesen az eredményeink főleg a csoportmunka oktatására vonatkozó adatokra támaszkodnak, mégis két nagyon fontos következtetést levonhatunk. Az egyik az, hogy a képzőknek érdemes lesz átgondolni a Bologna folyamat átalakulásából adódó gyakorlati képzés eddigi tapasztalatait, és a gyakorlatok szervezésén esetleg változtatni kell. A másik a csoportmunka oktatására vonatkozik. A szakirodalomban is megjelenő csoportvezetői képzés kívánalmai között a gyakorlati jellegű tevékenységek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy valaki képessé váljon csoportok szervezésére, vezetésére. Az eredmények tükrében mindenképpen átgondolandó az eddigi képzési struktúra, és a képzőintézmények csoportmunka oktatása. Új képzési módszereket, más, a csoportra vonatkozó oktatási formákat kell bevezetni, mert egy gyakorlati jellegű feladatellátást – mint a csoportmunka – elméleti jellegű képzéssel gyenge hatásokkal lehet megoldani.

Visszaulva az elméleti áttekintésre a szociálpedagógus munkaformái között a csoportmunka mellett ott van az egyénnel, a családokkal végzett munka és a közösségi munka is. A kutatásban a csoportmunka oktatásával foglalkoztunk, érdekes eredményeket mutatnak azonban az említett munkaformákkal kapcsolatos válaszok is. Természetesen az egyéb munkaformákkal kapcsolatos információk is abból a szempontból kerültek bemutatásra, hogy az eredményekből a csoportmunka oktatásának összefüggéseire lássunk rá még részletesebben. Így látható a 12. diagramból, hogy a vizsgált hét intézmény válaszadói közül három intézményben (a 3, 4, 7 intézmények) a terepgyakorlat során előforduló munkaformák közül a csoportmunkával szemben az egyéni és a családokkal történő munkaformát magasabb százalékban választották.

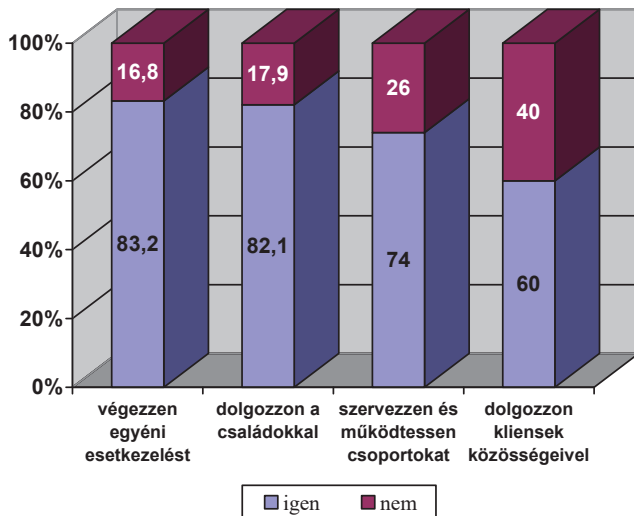
12. diagram: A négy munkaforma előfordulási aránya a hallgatók gyakorlatai során.
(Kérdőív 10. kérdés, N=214)



A többi képzőintézménynél a csoportmunkához kapcsolódó gyakorlatok első helyen találhatók, ám a fentebb bemutatott gyakorlattípusok dominanciájából adódóan itt sincs jelentős előrelépés. Hiszen e gyakorlatok közül tudjuk, hogy legnagyobb arányban monitorozó jellegűek és tartalmát tekintve is nagyon eltérőek, mert jellemzően szabadidős tevékenységet takarnak. Egyrészt láthattuk tehát, hogy a gyakorlatok aránya mennyire alacsony, másrészt az is szembetűnik, hogy ez a gyakorlattípus, inkább monitorozó. Harmadrészt pedig a négy munkaforma eltérő arányban jelenik meg. Ezek után nem meglepő, hogy a hét képzőhely válaszadóinak százalékos megoszlása alapján, a leendő

szakemberek a jövőbeni munkájukban a négy munkaforma közül, a csoportmunkát a harmadik „legvágyottabbnak” ítélik meg.

13. diagram: A munkaformák preferáltsága a hallgatók szerint. (Kérdőív 11. kérdés, egyéni esetkezelés N= 283; családokkal végzet munka N= 284; csoportmunka N= 282; közösségi munka N= 280)



Kivételt képez egy képzőhely (1. intézmény), ahol a csoportmunka az első helyre kerül, ám a többi képzőhelyen a vágyott munkaformák százalékos arányának sorrendje a következő: 1. egyéni esetkezelés, 2. családmunka, 3. csoportmunka, 4. közösségi munka. (18. melléklet)

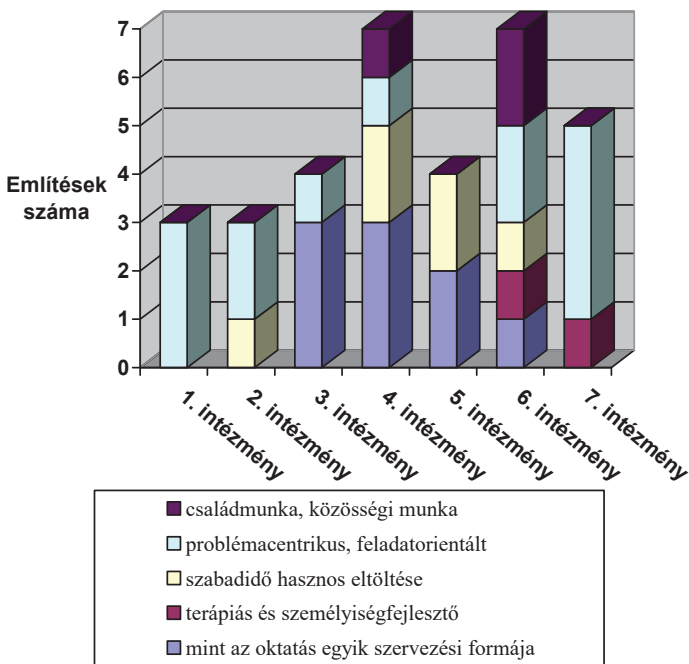
A szociális szakmák gyakorlatában, az egyéni esetkezelés dominanciája érvényesül. Jelenleg a társadalmi kihívások sokasága jelenik meg, és egyszerre több klienssel kell foglalkozni, akkor a képzésnek óriási felelőssége van abban, hogy olyan szakembereket bocsásson ki, akik a négy munkaforma használatára egyaránt felkészültek.

A képzőket képviselő oktatókkal készített interjúk eredményei

Az eredményeket a kutatás bemutatásakor leírt nyolc téma alapján elemezzük. Minden témát a tartalomelemzés során létrehozott kategóriák segítségével dolgoztunk fel. A hallgatói válaszok alapján összegzett eredményeket összevetettük az interjúk eredményeivel. Mivel az interjúkat a csoportmunka tanegységért felelős oktatóival végeztük és minden intézménynél sikerült a kollégákat az együttműködésre felkérni, így a hét interjú reprezentatívnak tekinthető. Az interjúk elemzése során azonban a témához kapcsolódó, az interjúban előforduló említések számát elemeztük, így ezekre hivatkozva mutatjuk be az eredményeket.

A csoportmunka meghatározása

14. diagram: Az oktatók csoportmunka meghatározásai. (Interjú 1. kérdés)



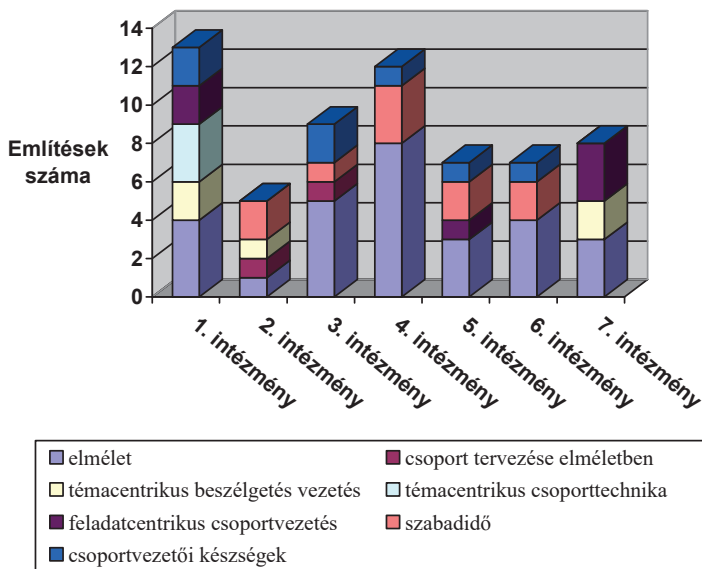
Az interjúk során a diagramban is jól látható kategóriákba vontuk össze az oktatók válaszait. A képzőhelyek összehasonlításából jól látszik, hogy a legtöbb említés a „*problémacentrikus, feladatorientált*” tevékenységre történt (13), majd ezt követi a „*mint oktatás egyik szervezési formája*”, ami 9 említést kapott, s ezek után jön a „*szabadidő hasznos eltöltése*” (7), majd a „*családmunka, közösségi munka*” 3 említéssel s legvégül a „*terápiás és személyiségfejlesztő*” 2 említéssel.

A válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a képzők válaszai egybehangzóak az elméletben is bemutatott szociális csoportok definíciójával, hiszen a problémacentrikusságot mindannyian kiemelték. Az említések gyakoriságából az is jól kivehető, hogy az oktatók különböző mértékben tartják fontosnak az adott fogalmat a csoportmunka fő meghatározójaként.

Kiemelkedik a 7. intézmény négy említéssel és az 5. intézmény nulla említéssel. Az is látszik a válaszokból, hogy a csoportmunkát, mint oktatási szervezési formát kiemelték. Ebből látszik, hogy a csoportmunkát oktatók esetében is a szakirodalmi áttekintésben bemutatott sokféle csoportmunka fogalom hatását mérhettük fel. Három intézmény oktatói (az 1, 2, 7 intézmények) viszont erről a kategóriáról nem tesznek említést, ami szintén azt támasztja alá, hogy a képzők gondolkodása a csoportmunkáról eltérő. A „*családmunka, közösségi munka*” említések kapcsolhatóak a legkevésbé a csoportmunkához, hiszen ezek munkaformái a szociálpedagógusnak és a szociális munkásnak is. Fontos, hogy ezek megkülönböztetését a képzők is megtegyék. Ennek megfelelően kerestük, hogy milyen tartalmakat említettek a képzők a csoportmunka oktatásával kapcsolatban.

Csoportmunka oktatásának tartalma

15. diagram: A csoportmunka oktatási folyamatában fontosnak tartott tartalmak. (Interjú 3. kérdés)



A fenti diagramból is látszik, hogy a képzők mindegyike egyetértett abban, hogy az elméleti megalapozottság nagyon fontos a csoportmunka oktatása során. Az interjúk alkalmával leggyakrabban elhangzott fogalmak voltak, melyek az elmélethez kapcsolódtak: csoportdinamika, elméleti irányzatok, csoportfelosztások, szerződés. Az említések sűrűségéből (19. melléklet) az alábbi preferencia látszik: 1. elmélet (28 említés), 2. szabadidő (10 említés), 3. feladatcentrikus csoportvezetés és részletek lebonyolítása csoporttársakkal (8 említés), 4. csoportvezetői készségek (7 említés), 5. témacentrikus beszélgetésvezetés (5 említés), 6. témacentrikus csoporttechnika (3 említés) és 7. csoport tervezése elméletben (2 említés).

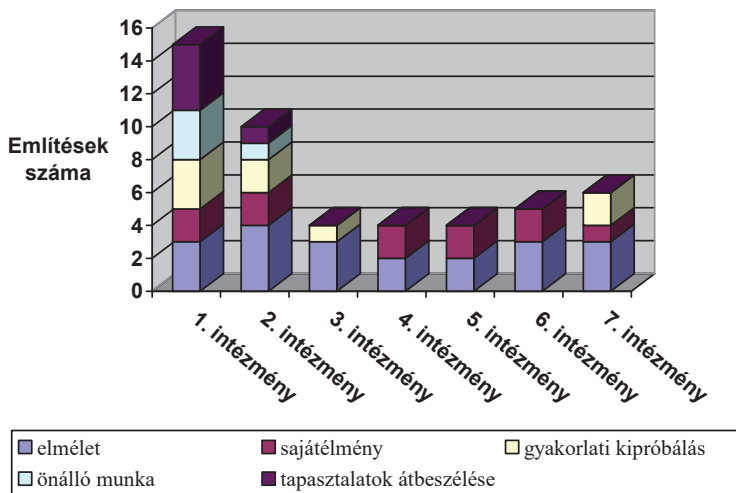
Az elmélet fontossága mellett a szabadidős tartalom megfogalmazásában is közel egységes képet mutattak a válaszadók, de itt már két intézmény oktatói (az 1, 7 intézmények) egyáltalán nem tettek erre a tartalomra vonatkozó utalást. Viszont e két intézmény oktatói több említést is tettek a „feladatcentrikus csoportvezetés és részletek lebonyolítása csoporttársakkal” tartalmi kategóriára, amire viszont még egy intézmény oktatóján kívül más képző nem tett utalást. Ez már szintén a képzések sokszínűségéről árulkodik. Ezt a sokszínűséget erősíti az is, hogy a „témacentrikus beszélgetésvezetés” – mely egyébként a „problémacentrikussághoz” mint csoportmeghatározáshoz, tartalmilag kiválóan illeszkedik – említése három intézmény (az 1, 2, 7 intézmények) válaszadóinál fordult elő, s a többi interjúalanynál erre vonatkozóan nem találtunk utalást. Amennyire nem volt jellemző a hallgatói kérdőív eredményeinél az irányított beszélgetésvezetés preferálása, úgy a képzők említései között a „csoportvezetői készségek” kialakítására vonatkozó tartalmak két intézmény kivételével (a 2, 7 intézmények) mindenhol megjelentek. Itt leginkább a kommunikációs technikák említése jellemezte a válaszadókat.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a csoportmunka oktatása során a képzőhelyek jelentős része az elméletre és a szabadidő hasznos eltöltésére helyezi a hangsúlyt, így a csoportmunka elméleti megalapozottsága biztosítottnak látszik. Az is látszik, hogy a képzők többsége szabadidős csoportokban gondolkodik, amely az elméleti áttekintésben is hivatkozott szakirodalmi vonatkozásból látszik, nem a szociális csoport elsődleges fókusza.

Kiemelt kérdéskör, hogy az említett csoportmunkatartalmak milyen pedagógiai folyamaton keresztül kerülnek átadásra.

A képző gondolkodása a képzésben zajló csoportvezetővé válás folyamatáról

16. diagram: A csoportmunka oktatási folyamatában fontosnak tartott tartalmak megvalósítása. (Interjú 4. kérdés)



A fenti eredmények tükrében a csoportvezetés elsajátíttatása szempontjából minden képző kiemelte az előadások szerepét, ahol az elmélettel ismerkedhetnek meg a hallgatók. Abban is egységesek voltak a válaszadók, hogy a csoportmunkát nem lehet elsajátítani anélkül, hogy a leendő csoportvezető ne lett volna egy olyan csoport tagja, ahol saját személyiségével, annak fejlesztésével kellett volna foglalkoznia (sajátélmény), hiszen a csoportlét megtapasztalása nagyon fontos. Ezt tükrözi a fenti diagram is. Azt is láthatjuk, hogy a „gyakorlati kipróbálás”, az „önálló munka” és a „tapasztalatok átbeszélésében” már nagyon nem voltak egységesek a válaszadók. Itt ismét vissza kell utalnunk azokra az elméleti áttekintésben szereplő hivatkozásokra, melyek a csoportvezetővé válás folyamatában kiemelt fontosságú gyakorlati tevékenységek említéséről szoltak. A gyakorlati tevékenységek kategóriáinál látszik, hogy három intézmény esetében (a 4, 5, 6 intézmények) egyáltalán nincs említés, holott tantermi körülmények között is lehetséges

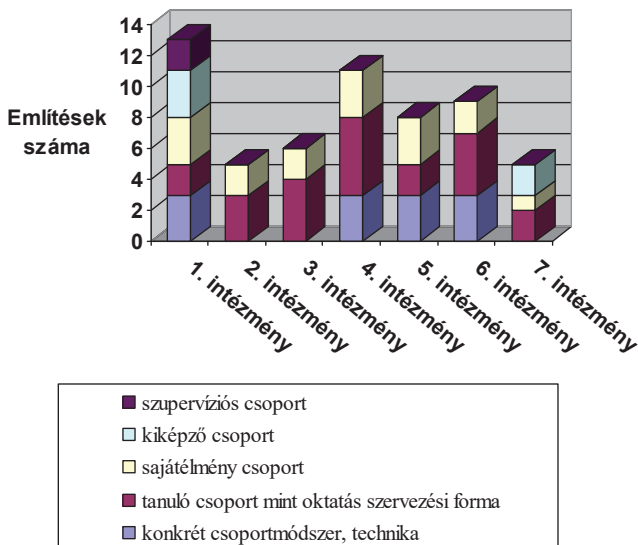
csoportvezetői tapasztalat megszerzése a saját társak bevonásával. Azt gondoljuk, ennek a tapasztalatszerzésnek a lehetősége az oktatón múlik. Pontosan a Bologna folyamat megkövetelt változásai miatt lesz fontos az, hogy a képzők is átalakítsák a képzési struktúrájukat, s törekedjenek a gyakorlatias jelleg megteremtésére.

A fenti eredmények figyelembevételével nézzük meg, mit mondtak a képzők a pedagógiai folyamatban használt csoporttípusokról.

A csoportmunka oktatása során használt csoporttípusokra vonatkozó oktatói említések

A csoportmunka elsajátítása során a szociálpedagógus szereprepertoárja a csoportvezetői szereppel bővül. Ebben a folyamatban nagyon sokféle, a képzést segítő csoporttípus játszhat szerepet. Akkor, amikor a megkérdezettek arról beszéltek, hogy nagyon fontosnak tartják azt, hogy a hallgatók legyenek tagjai a képzés során valamilyen csoportnak, ahol önmaguk személyiségével dolgoznak, akkor *sajátélményről* beszéltek. Amikor arról beszéltek, hogy nagyon fontos az is, hogy a hallgató védett körülmények között megtapasztalja a csoportvezetést és kipróbálja magát, mint csoportvezető, akkor *a kiképző csoportról* beszéltek. E téma lehetséges válaszkategóriáit bemutattuk az elméleti áttekintésben, a következő diagram az interjúk eredményeit mutatja be.

17. diagram: Az oktatók által említett csoporttípusok jelenléte a képzésben. (Interjú 5. kérdés)

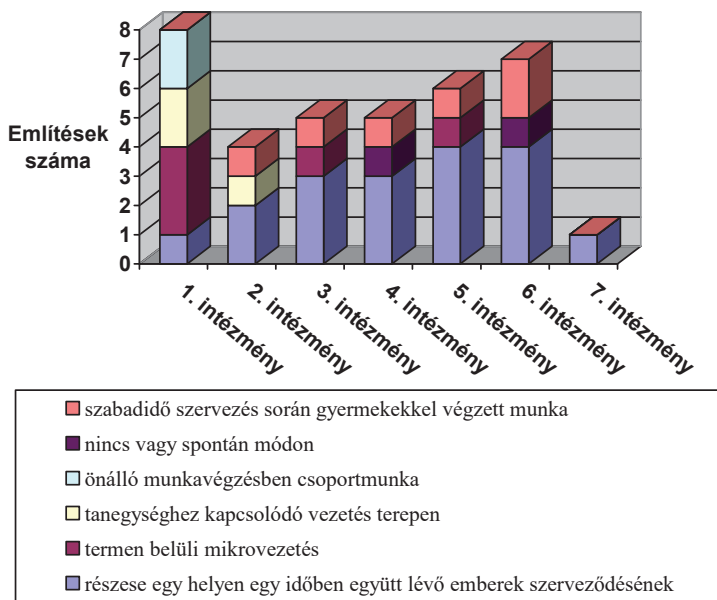


Láthatjuk, hogy legnagyobb arányban a „tanuló csoport”-okról tettek említést, hiszen, az oktatási intézményben akár egy előadást is nevezhetünk tanuló csoportnak, de akkor megint nem a szociális csoportról mint munkaformáról beszélünk. A „sajátélmény csoport” is nagy arányban jelenik meg az említések között, s ez a két típus minden intézményre jellemző. Amiben eltérés mutatkozik a hét intézmény válaszadói között az a „konkrét csoportmódszer, technika”, „kiképző csoport” és a „szupervíziós csoport” előfordulása. Ezek a csoportok segítik elő azt, hogy a hallgatók az elméleti képzésen és a sajátélményen túl alkalmassá váljanak a csoportmunkára és így a csoportvezetésre. Ezek hiánya, illetve a sajátélmény és tanuló csoport túlsúlya összefüggésben van azzal, hogy a hallgatók elméletinek vagy gyakorlatinak ítélik meg a képzést.

Csoportvezetéshez kapcsolódó tapasztalatok a képzésben

Az interjú kérdései között szerepelt az is, hogy milyen vezetési tapasztalatra tesznek szert a hallgatók. Az információk alapján az alábbi diagramon is látható válaszkategóriákat tudtuk létrehozni.

18. diagram: A hallgatók lehetőségei a csoportvezetői tapasztalatszerzésre. (Interjú)



A hat kategóriából háromnál („részese egy helyen egy időben...”, „nincs vagy spontán”, „szabadidő szervezés során gyermekekkel...”) láthatjuk, hogy azok nem csoportvezetési tapasztalat megszerzéséről szólnak. A szabadidős tevékenységre adott válaszok közül egyet emelnénk ki, ami egy újabb aspektusát mutatja meg annak, amiért ezt a tevékenységet nem a szociális csoportmunka terepének gondoljuk. Az egyik válaszadó így fogalmazott: „Konkrét csoportmunkát nem kell végeznie a hallgatóinknak, viszont szabadidő szervezésére – ahol a gyerekek szórakoztatása a cél – ki kell menniük.” A kézműves tevékenységek, vagy egy táncház, húsvétí játszóház megszervezése nagyon

fontos tevékenysége a szociálpedagógusnak, de ezek nem tartoznak bele elsődlegesen a szociális csoportmunka célrendszerébe. A csoporton nem a tagok „szórazottatásáról” van szó, hanem nagyon fontos szocializációs feladatot teljesítenek.

A már említett három válaszkategórián kívüli többi kategória esetében láthatjuk, hogy a hallgatók, vagy tantermi körülmények között, vagy terephelyeken jutnak csoportvezetési tapasztalathoz. Az itt előforduló említések száma viszont elhanyagolható az imént említettekhez viszonyítva és a hét képző intézmény közül a kategóriák valamelyike csak négyenél (az 1, 2, 3, 5 intézmények) jelenik meg. Mindezekből jól látszik, hogy az interjúk válaszok alapján a csoportvezetéshez kapcsolódó tapasztalatszerzés tekintetében mennyire eltérőek a képzőhelyek.

Csoportmódszer kipróbálásával kapcsolatos elvárások a terepen

Láthattuk, milyen tartalmakat preferáltak a képzők a csoportmunkával kapcsolatban, s azt is, hogy milyen pedagógiai módszereket használnak annak érdekében, hogy segítsék az elsajátítást. Tapasztaltuk azt is, hogy a gyakorlati jellegű tevékenységek mennyire alul reprezentáltak mind a hallgatók megítélése szerint, és ezzel párhuzamba állíthatók az oktatók válasza is. Az alábbi táblázat megmutatja, hogy az egyes képzőhelyeken elvárás-e a csoportmunkáról szerzett ismeretek kipróbálása.

1. táblázat: Csoportmunka végzésére vonatkozó oktatói elvárás.

(Interjú 9. kérdés; 1 = van, 0 = nincs)

	Elvárás	Szabadidős táboroztatás gyakorlatának említése, ami nem szociális csoportmunka	Ha van a terephelyen csoportra lehetőség, akkor igen, egyébként nem
1. intézmény	1	0	0
2. intézmény	1	1	0
3. intézmény	0	1	0
4. intézmény	0	0	1
5. intézmény	1	1	0
6. intézmény	1	0	0
7. intézmény	0	0	0

Láthatjuk, hogy a képzők eltérő módon nyilatkoznak ebben a tekintetben is, hiszen mindössze négy képzésben (az 1, 2, 5, 6 intézmények) elvárás a gyakorlati munkaformával kapcsolatban. Természetesen a képzőhelyeket a gyakorlati helyek

kialakítása szempontjából befolyásolja az is, hogy milyen együttműködési megállapodásaik vannak a környékükön lévő intézményekkel, valamint az is, hogy a tereptanárok munkájáért milyen anyagi ellenszolgáltatást tudnak biztosítani. A terepen végzett tevékenységek között ott szerepel újra a „szabadidős táboroztatás...”, mely megint csak azt erősíti, hogy mennyire másként gondolkodnak a képzők a csoportmunka céljáról. Az is érdekes, hogy ahol a „kiképző csoport”-ról említést tett az oktató (7. intézmény) – és tudjuk az elméleti áttekintés alapján, hogy annak része a terepen vezetés – ott sem szerepel elvárásként a módszer kipróbálása. Ez a tény azt is felveti, hogy mennyire különböző az elképzelése az oktatóknak az egyes képzést segítő csoporttípusok tartalmáról.

Oktatók megítélése a csoportvezetővé válás folyamatának tervezettségéről

A képzők fontos adatokkal szolgáltattak e téma tekintetében. Már említettük, hogy a csoportmunka során a szakembernek egy másik szakmai szerepe is kialakul, ami a csoportvezetői szakmai szerep. A képzőkkel történt beszélgetések alapján érdekes volt azt látni, hogy a csoportmunka oktatásáról, annak tartalmáról inkább elméleti dominanciával nyilatkoztak meg. Az oktatói elképzelések koherensek voltak, hasonló elméleti vonatkozásokat emeltek ki. A képzésben használt pedagógiai módszerek tekintetében is hasonló válaszokat adtak. Az oktatói gondolatok között azonban ott bujkált az is, mintha a csoportmunka elsajátíttatása során a munkaforma oktatásával együtt járó szakmai szerep kialakulását külön kezelték volna. Úgy tűnik, mintha a csoportvezetői szakmai szerep kialakulását és a csoportmunka elsajátíttatását külön folyamatként értelmezték volna a válaszadók.

2. táblázat: A csoportvezetővé válás folyamatának megítélése a képzők interjúi alapján.

(1 = jellemző; 0 = nem jellemző)

	Spontán	Tervezett kevésnek ítélt időt rászánva	Tervezett elegendő időt rászánva	Tervezett sok időt rászánva
1. intézmény	0	0	0	1
2. intézmény	0	0	1	0
3. intézmény	0	1	0	0
4. intézmény	1	0	0	0
5. intézmény	1	0	0	0
6. intézmény	1	0	0	0
7. intézmény	0	1	0	0

A fentiekből látszik, hogy három intézmény oktatója is *spontán* módon kialakulónak gondolja a képzésben a csoportvezetői szakmai szerepet. Ezen intézményekből kettőnél (a 4, 6 intézmények) a csoportvezetési tapasztalat esetében a „nincs vagy spontán” említés volt a jellemző (18. diagram), tehát így összhangban vannak a válaszok. A többi válaszadónál a *tervezett* válaszok voltak jellemzőek, ám eltérő intenzitással, hiszen volt, ahol a tervezettség mellett elegendő idő, volt, ahol kevésnek ítélt idő vagy éppen soknak ítélt idő szerepelt. A válaszadók megítélése abból a tekintetből, hogy elegendő vagy kevés, vagy éppen sok időnek ítélték meg a csoportmunka oktatására szánt időmennyiséget az a többi munkaformához (egyéni, család, közösségi) való összehasonlításból származott.

Az oktatók csoportvezetői képzettsége

Az oktatás során használt csoporttípusok említésekor láthattuk, hogy minden képzőhely oktatója mennyire fontosnak tartotta a hallgatók képzése esetén a „sajátélmény” csoportot. Indokaik között szerepelt, hogy a leendő csoportvezető mielőtt csoportokkal kezd foglalkozni, legalább önmaga tapasztaljon meg egy csoportot belülről, hogy a saját bőrén érezze milyen az működés közben. A képzők, amikor a csoportmunkát oktatják, csoportban tevékenykednek (tanuló csoport, kiképző csoport, stb.) így annak működési sajátosságairól megszerzett tudásuk nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy azt sikeresen végezzék.

3. táblázat: Az oktatók csoportvezetői képzettsége. (1 = van, 0 = nincs)

	Kliens-csoportokkal való munkatapasztalat	Sajátélmény	Tréning (pl. család-terapeuta, APV)	Kiképző csoport	Szupervízió
1. intézmény	1	1	1	1	1
2. intézmény	1	1	1	1	0
3. intézmény	1	1	0	0	0
4. intézmény	1	1	1	1	1
5. intézmény	1	1	1	1	1
6. intézmény	0	0	1	0	0
7. intézmény	1	0	0	0	0

Látszik, hogy a hét képzőhely válaszadóinál, szinte mindenhol előfordul a „klienscsoportokkal való munkatapasztalat”, tehát az oktatók már dolgoztak klienscsoportokkal. Természetesen ezt megtehették csoportképzettség nélkül is. Láthatjuk

azonban, hogy két válaszadó kivételével mindegyik oktató volt tagja valamilyen csoportnak (sajátélmény), ahol önmaga személyiségevel dolgozott. Ahogy haladunk azon csoporttípusok felé, melyek alkalmasak a csoportvezetés készségének elsajátítására (Szőnyi 2005), úgy egyre diffúzabb képet látunk. Három képzőhely oktatóira jellemző a csoportképzettséget biztosító minden csoporttípusban való részvétel (az 1, 4, 5 intézmények). Mégis érdekes, ha megnézzük azt, hogy e képzőhelyek egyikén jellemző csak az oktatásban is meghonosított, a vizsgált munkaforma elsajátítását célzó csoporttípusok használatának teljes skálája. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a három intézményből kettőnél (a 4, 5, intézmények) „spontán” csoportvezetővé-válasról beszél az oktató (2. táblázat), míg az 1. intézmény esetében „tervezett, sok időt rászánva” választ találjuk. Ebből is látszik, hogy a tanegységlisták összeállításánál a képzők különböző prioritásokkal tekintettek a szociálpedagógus munkaformáinak elsajátítását célzó tanegységekre és azok arányaira. Ez az interjúk során több válaszadónál is felmerült. (a 3, 7 intézmények)

IV. A kutatás eredményeinek összefüggései, a hipotézisek igazolása

A kutatási eredmények bemutatása során jeleztük azokat az adatokat, melyek összefüggéseket mutattak és a hipotézisek igazolására vagy elvetésére is kiválóan felhasználhatóak. Az összefüggéseket statisztikai módszerek segítségével igazoltuk (keresztábra és t-próba), ahol a 0,05 alatti értékek esetén a vizsgált függő és magyarázó változók szoros összefüggést mutattak. A kérdőív által szolgáltatott eredményeket és összefüggéseket az interjú során szolgáltatott adatokkal vetettük össze, ám mivel az interjú elemszáma (7) és az ebből képződött adatok nincsenek arányban a 288-as elemszámú kérdőívből származó közel negyvenezres adatszámmal, így ott statisztikai számításokat nem használtunk az összefüggések megállapítására. Az interjú adatait, főleg az adott képzőhely hallgatótól származó adatainak és a képző által szolgáltatott információk egybeesésének ellenőrzésére használtuk.

Hipotézisek igazolása

Az eredményeket az alábbiak szerint vetjük egybe a hipotézisekkel:

- a. Hallgatók véleményeinek bemutatása a csoport tartalmára és működésére vonatkozólag. Ezzel párhuzamosan a képzők véleménye a csoportmunkáról.
- b. A hallgatók megítélése a csoportmunka elsajátítása során megtapasztalt képzési csoporttípusok tekintetében. Ezzel párhuzamosan a képzők elgondolásának bemutatása a csoportmunka oktatásáról.
- c. Hallgatók véleményének bemutatása a csoportmunka preferálásának tekintetében. Ezzel párhuzamosan a képzők elgondolásának bemutatása a csoportvezetővé válás folyamatáról.

Az összefüggések bemutatását és a hipotézisek igazolását az egyes hipotézisekhez kapcsolódó kutatási eredmények elemzésével végezzük.

Hallgatók véleményeinek bemutatása a csoport tartalmára és működésére vonatkozóan és a képzők véleménye a csoportmunkáról.

1. hipotézis:

Feltételezzük, hogy a magyarországi szociálpedagógust képző intézményekben a csoportmunkára való felkészítés különböző szemléletű és minőségű.

A kutatás eredményeinek értelmezéséhez és a hipotézissel való összevetéséhez mindenképpen tisztáznunk kell a hipotézis két fogalmát („szemlélet”, „minőség”). Láthatjuk az elméleti áttekintésben, hogy a csoportmunka kifejezést milyen sokféleképpen használják a különböző szakmák képviselői. Kutatásunk célja volt, hogy a sokféle csoportmunka kifejezés használatot egyértelművé, világossá tegyük a szociálpedagógus szakma képviselői számára, mert meggyőződésünk, hogy csak így lesznek képesek a leendő szakemberek megfelelő kompetenciahatárokon belül a terepen működni. Amit a képző, a csoportmunka tartalmának gondol, annak megfelelően jelenik meg a hallgatók fejében is valami a csoportmunka sajátosságáról. Ez a „szemlélet” meghatározása. A „minőség” arról szól, hogy a képző a saját csoportmunka szemléletének megfelelően, milyen pedagógiai eszközöket, módszereket használ annak érdekében, hogy a hallgató csoportmunkával kapcsolatos ismereteinek kialakulását a leghatékonyabban segítse.

A csoport tartalmára vonatkozóan a hét képzőhely hallgatóinak megítélése az alábbi preferencia sorrenddel jellemezhető, ahol a vizsgálati eredmények módusz értékeit (7. melléklet „most” válaszai) vesszük alapul:

4. táblázat: A csoport tartalmára vonatkozó hallgatói módusz értékek. (Kérdőív 15. kérdés, N=223)

	Szabadidős tevékenység	Szocializáció- reszocializáció	Fejlesztő- pedagógia	Személyiség- fejlesztés
1. intézmény	4	1	3	1
2. intézmény	3	4	3	1
3. intézmény	4	1	3	1
4. intézmény	4	2	2	1
5. intézmény	4	3	1	2
6. intézmény	4	3	4	1
7. intézmény	4	3	2	1

Láthatjuk, hogy a hét képzőhelynél a „szabadidős tevékenység” és a „személyiségfejlesztés” tekintetében mutatkozik a legnagyobb összhang, azonban a másik két tartalom megítélésében nagy eltéréseket találunk. Ez az eltérés a módusz értékek sokféleségében látható. A szociális csoportokról írt elméleti áttekintésben láthattuk, hogy a problémacentrikusság, illetve szükségletcentrikusság mennyire fontos fogalmi voltak e csoportoknak, így a tartalomra fent jelölt négy fogalom közül leginkább a

„személyiségfejlesztésnek” van a legtöbb köze az elmélet által kijelölt sajátosságokhoz. A 4. táblázatból viszont az is látszik, hogy vannak intézmények, melyek válaszádoinak véleménye megegyezik. Összevetettük a hallgatók válaszait a képzők válaszaival. A korábban bemutatott 14. diagramban megtalálható válaszkategóriákat összehasonlíthatóvá tettük a hallgatói válaszok kategóriáival. Az oktatók által említett „mint oktatás egyik szervezési formája” nem jelent meg a hallgatóknál, de további válaszkategóriák megegyeztek a hallgatói válaszlehetőségekkel. A „fejlesztőpedagógiára” nem volt utalás az interjúban egyetlen képzőnél sem, így azt az oktatóknál kihagytuk. Így nem teljesen azonosak a hallgatói és az oktatói táblázatban szereplő kategóriák, mégis érdemesnek tartottuk ezt az összehasonlítást megtenni. Az oktatóknál a rangsorokat az említés sűrűsége alapján állítottuk föl, tehát az a kategória került előrébb, amelyre több említést tett az oktató az interjú során. Azon kategóriát, amely nem kapott említést az oktató által, azt nullával jelöltük.

5. táblázat: A csoportmunka meghatározása során használt oktatói fogalmak ranghelyei.

	Szabadidős tevékenység	Szocializáció- reszocializáció (probléma- centrikusság)	Személyiség- fejlesztés (terápia)	Oktatás szervezési forma	Családmunka, közösségi munka
1. intézmény	0	1	0	0	0
2. intézmény	2	1	0	0	0
3. intézmény	0	2	0	1	0
4. intézmény	2	3	0	1	3
5. intézmény	1	0	0	1	0
6. intézmény	2	1	2	2	2
7. intézmény	0	1	2	2	0

Az 5. táblázatból látszik, hogy a képzők a „szabadidős” „szocializáció-reszocializációs” tartalmak ranghelyei alapján hasonlíthatóak össze leginkább a hallgatói válaszokkal. Láthatjuk, hogy amíg a képzőhelyek hallgatóinak jelentős része a „szabadidős” tartalmat a negyedik helyre rangsorolta (4. táblázat), a tanári válaszköznél a hét képzőből háromnál (a 2, 4, 6 intézmények) ezt a második helyen találjuk. A „szocializáció-reszocializációs” ranghelyek között is van különbség a hallgatók és a képzők válaszaik között. Ez az eltérés több mindenből adódhat. Az egyik lehetséges ok abban keresendő, hogy amennyiben a tanári válaszok „problémacentrikusság”-ra vonatkozó említéseit, „személyiségfejlesztés, terápia” válaszhoz rendeljük, máris láthatjuk, hogy hasonlóságot mutatnának a hallgatóknál meglévő „személyiségfejlesztés” ranghely preferenciával. Azonban ezt azért nem tettük meg, mert az interjúban a képzők mindegyike elkülönítette ezt a két tartalmat,

sőt úgy nyilatkoztak, hogy a szociális csoportok legfontosabb sajátosságának a problémacentrikusságot tartják. A másik lehetséges ok az eltérések magyarázatára, a képzőhelyeket jellemző gyakorlatok sajátosságában keresendő. Láthattuk a 16. mellékletben szereplő eredményekből, hogy a képzőhelyek jelentős részénél a szabadidőszervezés gyakorlat jellemző, mint azon tevékenység, mely során már ki is próbálja magát a hallgató. Ahhoz, hogy a problémacentrikusság ne csak elméletben jelentsen valamit a hallgatóknak, ahhoz csoportvezetési tapasztalatra van szükség. Ez a tapasztalat az oktatók információi alapján (15. diagram, „témacentrikus beszélgetésvezetés”) három képzőhelyen jelenik meg. (az 1, 2, 7 intézmények). A kézők csoportmeghatározása során használt fogalmak soraiban különböző ranghelyet mutató számokat találunk. Ez szintén arról árulkodik, hogy nincs egységesség a kézők felfogásában, abban sem, hogy mit tekintenek a szociálpedagógusi csoportok legfontosabb céljának, így a hallgatóknál megtalálható sokszínűség is érthetővé válik.

Ezek után megvizsgáltuk a csoport működésére adott hallgatói válaszokat és összehasonlítottuk a kézők véleményeivel.

Az alábbi táblázatban szereplő, a csoport működése szempontjából fontossági sorrendbe állított fogalmak móduszértékei alapján láthatjuk a képzőhelyek közötti eltérést.

6. táblázat: A csoport működésére vonatkozó hallgatói módusz értékek. (Kérdőív 16. kérdés, N=226)

	Csoport-szerződés	Probléma-centrikusság	Csoport-dinamika	Szabad beszélgetés	Irányított beszélgetés
1. intézmény	2	1	4	5	3
2. intézmény	5	1	4	2	5
3. intézmény	4	2	1	3	2
4. intézmény	5	2	2	3	5
5. intézmény	1	5	4	2	3
6. intézmény	1	1	2	4	5
7. intézmény	3	2	2	4	5

Az adott működési sajátosság soraiban található eltérő módusz értékekből itt is azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a különböző képzőhelyek hallgatói eltérő fontosságúnak ítélik meg ezeket a fogalmakat. A problémacentrikusság sorában előforduló első ranghelyek egyértelműen megerősítik azt, amit az oktatók a csoportmunka

meghatározásával kapcsolatban kiemelték (14. diagram), hiszen ahogy már fentebb is bemutatottuk a problémacentrikusság fontos fogalma volt a képzőknek. Nagyon eltérő értéket láthatunk az 5. intézmény válaszadóinak esetében (módusz: 5), mert a tanári válaszokat bemutató 5. táblázat alapján kiténik, hogy az 5. intézmény képzője volt az egyetlen, aki nem tett említést a problémacentrikusságról a csoportmunka meghatározása során. Így a hallgatói válaszok összhangban vannak a tanári meghatározással.

A fentiek alapján bizonyítottnak tekinthetjük az első hipotézis azon részét, miszerint eltérő a magyarországi szociálpedagógus képzőhelyek szemlélete csoportmunka oktatásának vonatkozásában. Az eltérő minőség igazolása a második hipotézishez kapcsolódik, hiszen az ott felhasznált adatokból derül az ki, hogy milyen képzési módszereket használnak a csoportmunkát oktatók.

A hallgatók megítélése a csoportmunka elsajátítása során megtapasztalt képzési csoporttípusok tekintetében. Ehhez kapcsolódóan a képzők elgondolásának bemutatása a csoportmunka oktatásáról.

2. hipotézis:

A csoportmunkára, mint munkaformára való felkészítés folyamatában az elméleti megközelítés a domináns.

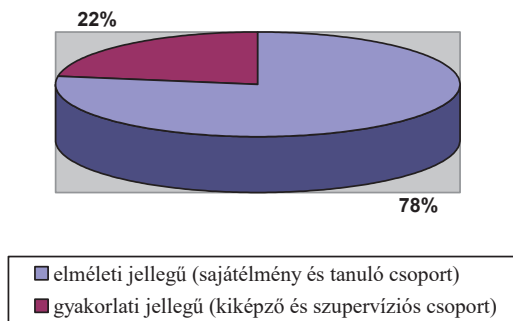
A hipotézis igazolására alkalmas kérdések vizsgálata során nagyon sok olyan eredményt találtunk, ami a csoportmunka jövőbeni képzésére nagy hatással lehet. Önmagában az a tény, hogy a csoportmunka képzése elméleti vagy inkább gyakorlati jellegű, kevésbé fontos, mint az a következmény, ami ebből adódik.

A csoportmunka felfogásának kutatását a képzésben használt módszerek vizsgálatával egészítettük ki. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a csoportmunka és a csoportvezetői szerep elsajátítására milyen módszereket alkalmaznak a képzők. A hallgatók kérdőívében felsoroltuk és definiáltuk a képzés során használt csoporttípusokat. A képzőkkel folytatott interjú során a saját felfogása, tanítása alapján nyilatkozott az oktató.

A hallgatók kérdőívében négy csoporttípust definiáltunk az elméleti áttekintésben szereplő szakirodalmak alapján: „sajátélmény”, „tanuló”, „szupervíziós”, „kiképző”-csoportok. A

definíciókból (kérdőív 20. kérdés) látszik, hogy az első két csoporttípus elméleti jellegű, míg a második kettő gyakorlati jellegű. A kutatási eredmények bemutatásánál láthattuk (9. diagram), hogy a képző intézmények hallgatóinak válaszai alapján mennyire eltérő képet mutatnak. Egyértelműen kiemelkedik a „sajátélmény” és a „tanuló” csoportok jelenléte a képzésben – ezt látjuk a 19. diagramon is – és ettől nagyon elmarad a „kiképző” és a „szupervíziós” csoportok megjelenése.

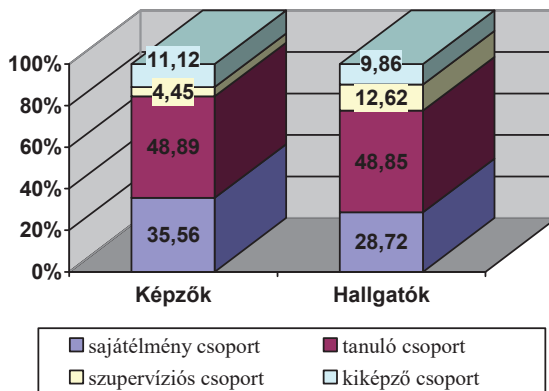
19. diagram: A csoportmunka képzése során használt csoporttípusok százalékos megoszlása. (Kérdőív 21. kérdés, N=204)



A definíciókból a hallgatók megtudták, hogy melyek azok a csoporttípusok, amelyek inkább elméleti jellegűek és azt is, melyek gyakorlati jellegűek. A fenti diagramból egyértelműen kiténik, hogy az elméleti jellegű képzési csoporttípusok nagyobb arányban vannak jelen a hallgatók megítélése szerint, mint a gyakorlati jellegűek.

Amennyiben megnézzük a képzők csoporttípusokra vonatkozó említési számaiból képzett százalékos arányokat és a hallgatók válaszaiból következő csoporttípus arányokat, jelentős egyezéseket találunk. A 20. diagramból is láthatjuk, hogy a megkérdezett oktatók is nagyobb arányban említették a tanuló csoportot, mint oktatási szervezési formát, és a sajátélmény csoportot, mint elméleti jellegű képzési csoporttípust, szemben a kiképző és a szupervíziós csoportokkal.

20. diagram: A csoportmunka oktatása során használt csoporttípusok százalékos megoszlásának összehasonlítása a hallgatók és a képzők véleménye alapján.

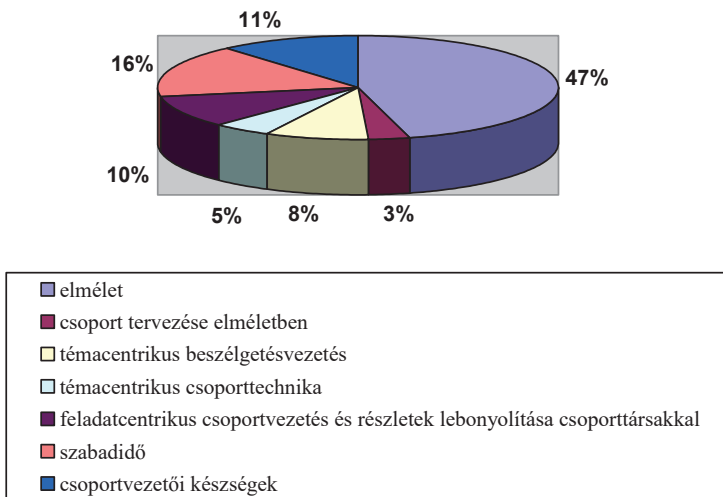


Azonban, ha megnézzük az oktatók és hallgatók válaszeit és képzőhelyekre lebontott eredményeit (20. és 21. mellékletek), láthatjuk, hogy a képzőhelyek az oktatás során használt csoporttípusok tekintetében, sem a hallgatói, sem az oktatói megítélések szerint nem egységesek. A képzési csoporttípusok mellett megvizsgáltuk a képzésben jelenlévő csoportvezetési tapasztalatokat is. Két részre bonthatjuk a csoportvezetési tapasztalatszerzést. Egyrészt tantermi körülmények között (gyakorlat) megszerezhetőkre, melyet csoporttársak vezetésével szerez az egyén. Másrészt terephelyeken (terepgyakorlat) megszerezhető tapasztalatokra, mely során adott intézményben lévő gyerekekkel, felnőttekkel dolgozik a hallgató. A kérdőív 8, 9, 12, 19 kérdéseire adott hallgatói válaszokból (a 17, 16, 22, 23 mellékletek) látszik, hogy a hallgatók mind a tantermen belül szerzhető csoportvezetési tapasztalat, mind a terepen végzett csoportvezetési tapasztalat tekintetében alulreprezentáltak, s az is látszik, hogy ebben sem egységesek a képzőhelyek, tehát eltérő minőségű a csoportmunkára való felkészítés. Pozitív irányban tér el, azaz biztosít csoportvezetési tapasztalatokat egy képzőhely (1. intézmény), s ott jellemző a tantermen belüli és a terepen szerzett tapasztalat is. Vannak még csoportvezetési tapasztalatok a 7. intézmény válaszáinál is, de főképp tantermen belüliek (témacentrikus

mikrovezetés), s ez jellemzi, de már kisebb arányban a 2. és 3. intézmények képzését is. A többi képzőhelyen elenyészőnek tekinthetők a tapasztalatszerzésre vonatkozó válaszok.

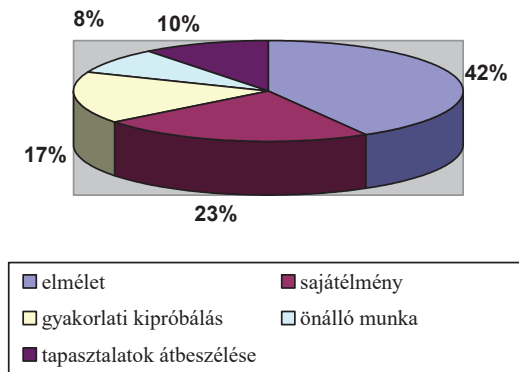
Ezeket az eredményeket összehasonlítottuk a tanári interjúkból kapott eredményekkel (18. diagram), és nagy hasonlóságokat találtunk. Az oktatók által említett képzési tartalmak százalékos megoszlásából összeállított diagramon jól látszik, hogy az „elmélet” aránya a legnagyobb s ezeket követik más jellegű tartalmak.

21. diagram: A csoportmunka oktatási tartalmának meghatározásakor az oktatók által említett fogalmak százalékos megoszlása alapján.



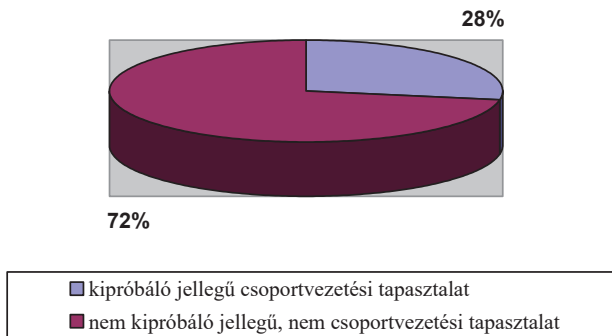
Az elmélet irányába történő eltolódást erősítik meg a következő diagramban szereplő adatok is. Látszik, hogy a képzők, az „elmélet” vonatkozásában tették a legtöbb kijelentést arra vonatkozóan is, hogy mit tartanak fontosnak a csoportvezetővé válás folyamatában.

22. diagram: A csoportvezetővé válás folyamatában fontosnak vélt tartalmak. (Interjú)



Amennyiben a sajátélményt nem tekintjük gyakorlásnak, tapasztalatszerzésnek a csoportvezetés elsajátításának szempontjából – mert itt még nem sajátít el módszert, technikát, hanem önmagával dolgozik – akkor az oktatói válaszok és a hallgatói válaszok nagyon hasonlóak. A hallgatóktól származó csoportvezetési tapasztalatokra vonatkozó válaszokhoz hasonló eredményeket kaptunk az oktatói interjúkból kapott válaszoknál. Az interjúkból összeállított elemzési kategóriákat két nagy egységre osztottuk. Kipróbáló jellegű csoportvezetési tapasztalatnak neveztük azokat, ahol a tanuló, a csoportmunka elméleti bevezetőjében is meghatározott tartalomnak megfelelő csoportmunkát próbált megvalósítani vagy csoporttársakkal (*tantermen belüli mikrovezetés*) vagy a terepen gyermekekkel, felnőttekkel (*tanegységhez kapcsolódó vezetés terepen, önálló munkavégzésben csoportmunka*). Nem kipróbáló jellegű és nem csoportvezetési tapasztalatnak tekintettük azokat az említéseket az interjúkban, melyek nem az elméleti bevezetőben leírt csoportmunka-meghatározásnak megfelelő „csoportról” gondolkodott (pl. *szabadidő szervezés során gyermekekkel végzett munka*). Emellett olyan tevékenységet is idesoroltunk, mely során a hallgatónak nem kellett a megtanult módszereket, technikákat alkalmazni, mert „csak” jelenlétéről volt szó (pl. *részese egy helyen egy időben együtt lévő emberek szerveződésének*). A *nincs vagy spontán módon* válaszkategóriát egyik helyre sem számítottuk be. A 23. diagramból látszik, hogy a kipróbáló jellegű csoportvezetési tapasztalatok százalékos aránya háttérbe szorul a másik kategória válaszaival szemben.

23. diagram: Az oktatók megítélése a csoportvezetéshez kapcsolódó vezetési tapasztalatokról. (Interjú)

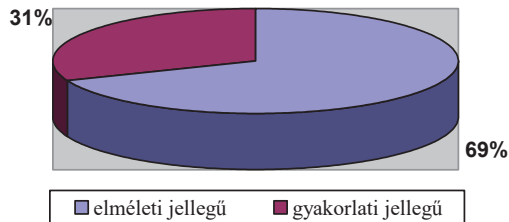


Tehát a hét képzőintézményben összességében hiányoznak a csoportvezetési tapasztalatok. Azonban, ha megnézzük a hét képző intézmény adatainak összesített táblázatát (24. melléklet), akkor láthatjuk, hogy a csoportvezetési tapasztalatszerzés tekintetében sem egységesek a képzőhelyek. A mikrovezetés három oktatónál kerül említésre (az 1, 3, 5 intézmények). A tanegységhez kapcsolódó vezetés terepen mindössze két képzésnél jelenik meg (az 1, 2 intézmények) és egyetlen intézménynél találunk önálló munkavégzésre utalást. (1. intézmény)

A fentiek figyelembevételével megállapíthatjuk, hogy a csoportmunka oktatása során használt csoporttípusok közül az elméleti jellegűek dominálnak. Továbbá a csoportvezetési tapasztalatokhoz jutást elősegítő tantermi vagy tantermen kívüli lehetőségek alacsony százalékos arányban vannak jelen. Így igazoltnak tekintjük a második hipotézisünket is, miszerint a csoportmunkára való felkészítés során az elméleti megközelítés a domináns.

Ezt a megállapítást támasztják alá a 23. kérdésre („Milyenek találod az általad megismert szociálpedagógus képzést?”) adott válaszok összesített százalékos megoszlása is, melyet az alábbi diagramon mutatunk be.

24. diagram: A képzés elméleti-gyakorlati jellegének megítélése a hallgatók válaszai alapján. (Kérdőív 23. kérdés, N=273)



A fenti diagram megerősíti az eddigi kutatási eredményeket.

Hallgatók véleményének bemutatása a csoportmunka preferálásának tekintetében. Ezzel párhuzamosan a képzők elgondolásának bemutatása a csoportvezetővé válás folyamatáról.

3. hipotézis:

A kevésbé elméleti jellegű (gyakorlatorientált) képzés meghatározó a csoportmunkához való viszony kialakításában.

Az eddigi kutatási eredményekből látszott, hogy összességében az elmélet dominanciája jellemzi a csoportmunkára való felkészítést. Ez igaz a csoportmunka oktatása során fontosnak vélt tartalmak tekintetében is, és igaz a képzés során használt csoporttípusok, valamint a gyakorlati tapasztalatszerzés tekintetében is. Inkább tanuló csoportok és sajátélmény csoportok jellemzik a képzéseket, s ahol a hallgatók kipróbálhatnak magukat, ahol begyakorolhatnak a csoportvezetési készségeket, azon képzési csoporttípusok és a gyakorlati lehetőségek jobbra hiányoznak a képzésekből. Ezt támasztják alá, a kérdőív 9, 12, 20, 21 kérdéseire adott válaszok is. Mivel a csoportmunka, a szociálpedagógus egyik munkaformája, így kíváncsiak voltunk arra, hogy a másik három munkaformához képest mennyire preferálják a képzőintézmények hallgatói. A hallgatói kérdőívben szereplő 11. kérdésre adott válaszok százalékos megoszlásának arányaiból (18. melléklet) is láthatjuk, hogy „csak” a harmadik legvágyottabb munkaforma lett a csoportmunka.

Amennyiben elemezzük a képzőintézményeket egyenként, mindenhol az összesített sorrendnek megfelelően alakul a munkaformák preferáltsága, kivétel egy intézmény (1. intézmény). Azonban, ha tovább elemezzük intézményenként az egyes munkaformákra adott igen-nem válaszok arányát (18. melléklet), találunk még egy intézményt (7. intézmény), ahol a csoportmunka ugyanúgy a harmadik legvágyottabb munkaforma, de sokkal kisebb az eltérés az egyéni és a családmunkához képest, mint más intézményeknél. Az 1. intézményben tehát eltér az összesített százalékos megoszlásokból képzett sorrendről a munkaformák megítélése és a csoportmunka kerül az első helyre. A 7. intézménynél pedig sokkal kisebb az első kettő munkaformához képest a különbség, mint a többi képzőintézménynél. Amennyiben ezt az eredményt összevetjük a csoportvezetési tapasztalat feltárására irányuló kérdésre adott válaszok eredményeivel (22. melléklet), akkor láthatjuk, hogy a csoportvezetési tapasztalatok biztosítása szempontjából a fent említett két intézmény tér el a mintától. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a csoportvezetési tapasztalatok, azaz a képzés gyakorlati jellege összefüggést mutat azzal, hogy a hallgatók mennyire preferálják a csoportot, mint munkaformát.

Azt vizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van a csoportvezetési tapasztalat és a jövőbeni munkaformák preferáltsága között. A 12. kérdésre adott válaszokból megalkotott válaszkategóriákat vetettük össze a csoportmunka preferáltságával. (36. melléklet)

Az alábbi eredményeket kaptuk:

7. táblázat: A képzésben szerzett csoportvezetési tapasztalatok és a csoportokkal végzett munka hallgatói preferáltsága közötti összefüggések.

	Pearson-féle χ^2 együttható	N
Témacentrikus mikrovezetés	0,008	273
Konkrét módszer technika kipróbálása	0,003	273
Konkrét módszer kipróbálása terepen	0,041	274
Szeminárium hallgatói előadás	0,126	274
Csoportvezetőként megélt sajátosságok	0,134	274
Nem a kérdésnek megfelelően értelmezhető válaszok	0,399	274

Az eredményekből látszik, hogy szoros összefüggés van a gyakorlati jellegű tapasztalatszerzés (témacentrikus mikrovezetés, konkrét módszerhez, technikához kapcsolódó mikrovezetés, módszer, technika kipróbálása terepen) és aközött, hogy a hallgatók mennyire preferálják majd később a csoportmunkát.

Ezek alapján részben igazoltnak tekinthetjük a harmadik hipotézisünket, azaz a kevésbé elméleti jellegű (gyakorlatorientált) képzés meghatározó a csoportmunkához való viszony kialakításában. Azt viszont meg kell említenünk, hogy a gyakorlatorientált képzési jelleghez több, a képzés során használt csoporttípusra is szükség van (kiképző csoport, szupervíziós csoport). Ezek együttesen lesznek meghatározóak a hallgató csoportmunkához való viszonyának kialakításában.

A gyakorlati jellegű tevékenységekkel esély nyílik arra, hogy a hallgatók szereprepertoárjába beépüljön a csoportvezetői szerep. Ezért fontos az, hogy a csoportmunkára való felkészítésben résztvevő oktató hogyan gondolkodik a csoportvezetővé válás folyamatáról. A fenti eredményekkel összevetve a tanári interjúkból származó válaszokkal láthatjuk (37. melléklet), hogy 4 képzőhely (az 1, 2, 3, 7 intézmények) válaszadói is fontosnak tartják a *gyakorlati kipróbálást* és két oktató (az 1, 2 intézmények) tesz említést az *önálló munkáról*. Tehát a képzők is fontosnak tartják az elmélet mellett a gyakorlatot, már csak arra van szükség, hogy megtaláljuk azokat az oktatási formákat, módszereket, melyek segítik a gyakorlati jellegű csoportmunka-oktatást.

A kutatás eredményei között megmutatkozó összefüggések

A bemutatott kutatási eredmények nagyon fontos képet mutatnak a szociálpedagógus-képzésről, azonban további matematikai statisztikai módszerekkel olyan összefüggéseket is megállapíthatunk, melyek elősegíthetik az új csoportmunka képzési modell kialakítását.

A kutatás eredményeinek bemutatása során a 17. kérdésnél („Az általad most első helyre rangsorolt, a csoport tartalmára és a csoport működésére vonatkozó válaszok alapján írd meg konkrét példát a megvalósított munkádból!”) nagyon kevés válaszadó tudott a kérdésnek megfelelő választ adni. Megnéztük, hogy milyen összefüggés van az oktatásban használt csoporttípusok és a csoport működésére adott válaszok között.

8. táblázat: Az oktatásban használt csoporttípusok és a hallgatók csoport működésére adott válaszai közötti összefüggések. (N=69)

	Pearson-féle χ^2 együttható
Sajátélmény csoport	0,6
Tanuló csoport	0,239
Szupervíziós csoport	0,208
Kiképző csoport	0,071

Bár látszik, hogy egyik együttható sincs 0,05 alatt, azaz látszólag nincs összefüggés a két változó között, viszont a számításokból fontos tendenciát állapíthatunk meg. Azt mondhatjuk, hogy a legkevésbé a sajátélmény csoport mutat összefüggést azzal, hogy a hallgató e csoportban való részvétel segítségével képes legyen a csoportmunka tartalmának és működésének megfelelően gyakorlati tevékenységet mondani. A kiképző csoport értéke viszont már majdnem szignifikáns. A 25. mellékletből látszik, hogy a válaszadók száma alacsony, ami a kérdés nehézségéből is adódhat, s ez befolyásolhatja az eredményeket, de mindenképpen jelzés értékű adat.

Ugyanezt az összefüggést megvizsgáltuk a csoport tartalmára adott válaszokkal kapcsolatban is (26. melléklet). Az alábbi eredményeket kaptuk:

9. táblázat: Az oktatásban használt csoporttípusok és a hallgatók csoport tartalmára adott válaszai közötti összefüggések. (N= 48)

	Pearson-féle χ^2 együttható
Sajátélmény csoport	0,119
Tanuló csoport	0,019
Szupervíziós csoport	0,065
Kiképző csoport	0,025

Ezek alapján két csoporttípusban való részvétel is szoros összefüggést mutat. A tanuló csoportban, illetve a kiképző csoportban való részvétel jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók a csoportmunka tartalmának megfelelő példát tudjanak mondani. Ez azért fontos eredmény, mert a fentiekben már írtunk arról, hogy a képzések mindegyikében jellemző a *tanuló csoport* jelenléte, ez az összefüggés erősíti az oktatást. Abból a szempontból viszont elgondolkodtató, hogy a *kiképző csoport* kevés intézményben volt munkaforma. (20. melléklet)

Összefüggést kerestünk a képzési módszerek hallgatói megítélése (kérdőív 22. kérdés) és a hallgatók azon válaszai között, ahol az eredményes csoportvezetéshez szükséges három fontos összetevő kiválasztását kértük (kérdőív 18. kérdés).

A 18. kérdés válaszait elméleti és gyakorlati kategóriába soroltuk, s ezek segítségével vizsgáltuk az összefüggést. (27. melléklet) Ez az összefüggés azért merült fel bennünk, mert a képzőhelyek válaszadói közül igen nagy arányban ítélték meg az előadást első helyen, mint olyan módszert, amely segíti a szociálpedagógusi munkához szükséges készségek kialakulását. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a képzők által használt módszerek eredményességének megítélése és a hallgatók választása az eredményesnek ítélt csoportvezetéshez szükséges fogalmak közül, milyen összefüggést mutat.

Az alábbi értékeket kaptuk:

10. táblázat: A képzők által használt oktatási módszerek hatékonyságának hallgatói megítélése és a csoportvezetés eredményességéhez szükséges fogalmak hallgatói preferálása közötti összefüggések.

	Pearson-féle χ^2 együttható	N
Előadás	0,272	211
Kiselőadás	0,369	210
Csoportmunka	0,091	209
Sajátélmény	0,431	209
Akvárium gyakorlat	0,570	209
Szupervízió	0,038	209

A Pearson-féle khi-négyzet együttható értékekből látszik, hogy legkevésbé van összefüggés a sajátélmény és az akvárium gyakorlat előfordulása és aközött, hogy a hallgatók elméleti vagy gyakorlati jellegű fogalmat választanak, mint az eredményes csoportvezetéshez szükséges sajátosság. Ez azért informatív, mert a sajátélmény csoport minden képzőhelyen működik, és a ranghelyek alapján a hallgatók ezt eredményes módszernek ítélik meg a készségek kialakításában. (14. melléklet) Ennek az ellentmondásnak több összetevője lehet. Az egyik az, hogy a vizsgálat időpontjában a tanegységlisták szerint, minden képzőhelyen volt sajátélmény csoport, így az élmény nagyon intenzív volt a válaszadóknak. A másik magyarázat az ellentmondásra az, hogy a sajátélmény során a hallgató kerül a középpontba, saját önismeretével dolgozik, s ahogy Popper (1995) vélekedik, erre a segítő szakmát választók körében nagy igény mutatkozik. Viszont szoros összefüggés látható a szupervíziós csoportban való részvétel és az

eredményes csoportvezetéshez szükséges fogalmak elméleti vagy gyakorlati jellege között. Amennyiben megnézzük, e csoportok képzőhelyenkénti leggyakoribb ranghelyeit (15. melléklet) akkor láthatjuk, hogy a hallgatók nem tekintették olyan fontosnak ezt a módszert. Ez látszólag ellentmondásnak tűnik, azonban ha megnézzük a 20. mellékletben szereplő adatokat, láthatjuk, hogy a szupervíziós csoportok milyen alacsony százalékos arányban jellemzik a szociálpedagógus képzéseket összességében, szemben a tanuló csoportokkal, ami inkább elméleti jellegű. Ebből is látszik, hogy a hallgatók azt ítélik meg eredményes módszernek, amivel a képzés során a legtöbbet találkoznak. Mivel viszont az elméleti jellegű előadás (tanuló csoport) és aközött, hogy elméleti vagy gyakorlati válaszlehetőséget jelöl meg a hallgató a csoportvezetői eredményességhez kapcsolódó fogalommal nincs összefüggés, így az alábbi következtetést vonhatjuk le. A csoportmunka elsajátítása során nagyon fontos az elméleti alap, azaz az előadásnak és a tanuló csoportnak kiemelt szerepe van a képzésben, de szükséges bevezetni gyakorlatot biztosító lehetőségeket is és olyan találkozási formákat is, ahol a hallgatók csoportvezetési tapasztalataikról beszélhetnek, mert ez hozzájárulhat a hatékony csoportmunka oktatásához.

A képzés elméleti vagy gyakorlati jellegének megítélése a kutatás szempontjából azért is fontos, mert azt gondoljuk – összhangban a szakirodalmi megközelítésekkel –, hogy ezt a tevékenységet elméleti és gyakorlati oldalról is szükséges oktatni. A leendő szakember ezt a munkaformát és az ezzel együtt járó szakmai szerepet, mint csoportvezető a mindennapokban is adekvát módon tudja működtetni.

Jelentős kérdéskör lehet azt is megvizsgálni, hogy a képzéseket jellemző csoporttípusok (kérdőív 20. kérdése) összefüggése a hallgatók megítélésével. (elméletinek vagy gyakorlatinak ítélik meg a képzést) (kérdőív 23. kérdés)

A vizsgált csoporttípusok közül a *kiképző csoport* 0,04 értéke szoros összefüggést mutatott. (28. melléklet) Tehát megállapíthatjuk azt, hogy az a csoporttípus, amely egyrészt önmagában rejtje a sajátélményt, ugyanakkor az elméletet és a csoporttechnika elsajátítását és kipróbálását is, fontos szerepet játszik a képzés hallgatói megítélésében. Tehát a szupervíziós csoport mellett a kiképző csoport jelenléte nagyon fontos a csoportmunka gyakorlatának elsajátítása során. A képzőhelyek csoporttípusainak előfordulását tartalmazó összesített táblázat (20. melléklet) mutatja, hogy a kiképző csoportok tekintetében is

eltéréseket mutatnak az intézmények. Az összesített százalékos megoszlások alapján pedig láthatjuk, hogy a válaszadók 9,86%-ánál volt tapasztalat csak erről a csoporttípusról.

A hallgatók megítélését, hogy elméletinek vagy gyakorlatinak gondolják-e a képzést, az oktatók által használt módszerek is befolyásolták. T-próba segítségével (29. melléklet) vetettük össze a hallgatók által fontossági sorrendbe állított képzési módszerek ranghely átlagait (14. melléklet) és azt, hogy a szociálpedagógus-képzést inkább elméletinek vagy gyakorlatinak ítélték-e meg. (30. melléklet)

Az alábbi értékeket kaptuk:

11. táblázat: A képzők által használt oktatási módszerek hatékonyságának és a képzés elméleti vagy gyakorlati jellegének hallgatói megítélése közötti összefüggések.

	A t-próba eredményei	N
Csoportmunka	0,037	222
Előadás	0,52	224
Kiselőadás	0,051	223
Sajátélmény	0,547	222
Akvárium gyakorlat	0,221	222
Szupervízió	0,33	223

Láthatjuk, hogy szoros összefüggés mutatkozik a csoportmunka módszer jelenléte és aközött, hogy a hallgatók elméleti vagy gyakorlati jellegűnek ítélik meg a képzést. Mivel a képzőhelyek válaszadói közül a hét képzőhelyből ötnél elméleti jellegű megítélést találtunk (30. melléklet), és ott a gyakorlati tapasztalatot biztosító képzési csoporttípusok (szupervíziós, kiképző) előfordulását alacsony százalékos arány jellemezte (13/A melléklet), így a t-próba által szolgáltatott összefüggés egyértelműen megállapítható. Ennek megfelelően érdemes lesz törekedni a csoportmunka bevezetésére a képzőhelyeken, s ezt a gyakorlati tapasztalatot biztosító csoporttípusokon (kiképző csoport, szupervíziós csoport) keresztül ajánljuk majd.

A csoportvezetési tapasztalatokra vonatkozó kutatási eredményeink bemutatásakor jeleztük, hogy tanteremben vagy tantermen kívül is lehet tapasztalatokra szert tenni. Terepen kipróbálni egy tevékenységet, egy munkaformát az egyik legnehezebb feladat. Kellő előkészítésnek kell megelőznie a képzés során. A 9. kérdésre kapott válaszok esetén nagyon sokféle tevékenység került említésre, ezekből állítottuk össze a kategóriákat. Az adatokat összesítő táblázatból (16. melléklet) láthatjuk, hogy a csoportmunkához

kapcsolódó tevékenységek mennyire alacsony százalékos megoszlásban vannak jelen. Kerestük az okát, és több összefüggés elemzése után a képzésben előforduló csoporttípusoknál (13/A melléklet) találtunk hasznos adatokat.

A képzésekben előforduló csoporttípusokat vetettük össze a felsorolt szakmai tevékenységekkel. (31. melléklet)

Néhány érdekességet mutatunk be. Gyakorlati tevékenység közül a *csoportvezetés* összefüggését néztük meg a képzések mindegyikében előforduló *sajátélmény* csoportokkal. A Pearson-féle khi-négyszet érték (0,413) alapján nem találtunk összefüggést, tehát a sajátélmény csoportok nem támogatják a hallgatókat abban, hogy a csoportvezetést kipróbálják a terepen. Ez a sajátélmény csoport jellemzőiben keresendő, melyet már többször bemutattunk. Ezek után megnéztük a *konkrét csoportmódszer, technika alkalmazását*, mint gyakorlati tevékenységet a *sajátélmény csoporttípussal*. A fent nevezett érték 0,889 lett, így itt sem találtunk összefüggést, tehát a sajátélmény csoport a konkrét csoportmódszer kipróbálását sem támogatja. Ezek után megnéztük a *tanuló csoport* és a *konkrét csoportmódszer, technika alkalmazásának* összefüggését. Itt a Pearson-féle khi-négyszet érték 0,530 lett, tehát a tanuló csoport sem támogatja a konkrét csoporttechnika alkalmazását a gyakorlatban. Itt meg kell említenünk a fentebb már bemutatott összefüggést, amely arról szólt, hogy a tanuló csoport szoros összefüggést mutatott abban a tekintetben, hogy az ebben résztvevő hallgatók képesek voltak a csoport tartalmára kiválasztott fogalomnak megfelelően gyakorlati tevékenységet mondani. Most viszont azt láthatjuk, hogy a tanuló csoport és a konkrét csoportmódszer gyakorlati használata között nincs összefüggés. Amennyiben megnézzük a kérdőívben adott tanuló csoport definíciót, máris látjuk azt, hogy az elméleti jelleg a domináns, s a hallgatók elméleti tudásukra alapozva tudtak olyan tevékenységet mondani, ami a csoport tartalmánál választott fogalomnak megfelelő volt. Arra viszont kevésbé alkalmas az általunk definiált tanuló csoport, hogy segítségével a hallgatók képesek legyenek gyakorlati tevékenységet végezni, azaz kipróbálni a csoportmunkát. *Épp ezért megvizsgáltuk a negyedik csoporttípust (kiképző csoport) és a konkrét csoportmódszer kipróbálásának összefüggését.* A Pearson-féle khi-négyszet érték 0,000, ami szoros összefüggést mutat. Tehát a megvizsgált négy képzési csoporttípus közül a kiképző csoport bizonyult a legalkalmasabbnak arra, hogy támogassa a leendő szociálpedagógusokat abban, hogy a terepen is kipróbálják magukat konkrét csoportmódszer vezetésében. Ez azért is nagyon fontos eredmény, mert láhattuk az

intézmények vizsgálatánál, hogy mennyire alulreprezentáltak kiképző csoport tekintetében. (13/A melléklet) Azt is láthattuk a képzőkkel végzett interjúk elemzéséből, hogy többen konkrét csoportmódszerekről tettek említést (érték, konfliktus) (az 1, 4, 5, 6 intézmények) (17. diagram), ám ezen intézmények közül csak egyben (1. intézmény) találunk kiképző csoportot (21. melléklet). Tehát ez azt is jelenti, hogy a másik három képzőhelyen sajátélmény csoportban ismerkednek meg a konkrét csoportmódszerrel. Mivel az imént igazoltuk, hogy a sajátélmény csoport nem támogatja a terepen való kipróbálást, így láthatjuk, mennyire fontos lenne az, hogy a kiképző csoport típusok megjelenjenek a képzőhelyeken, hogy a hallgatók képessé váljanak a szociális csoportok vezetésére.

A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy a hallgatók gyakorlati tapasztalatai (kérdőív 9. kérdés) hogyan viszonyulnak a képzés elméleti vagy gyakorlati jellegének megítéléséhez (kérdőív 23. kérdés). Ebből az összefüggésből látszik, hogy a hallgatók elmélet-gyakorlat megítélése az a csoportmunka oktatására vonatkozik. A válaszok között nagyon sokféle tevékenységet találtunk, amit gyakorlat során végeztek. (16. melléklet) Ezek között egyértelműen látszottak olyan gyakorlatok, melyek más munkaformákhoz kapcsolódtak (családlátogatás, közösségi akció, esetkezelés), és olyan is, amit az elméleti áttekintésre is hivatkozva, többször említettünk már, hogy nem a mi csoportfogalmaink szerinti tevékenység (szabadidő szervezés).

Az alábbi eredményeket kaptuk:

12. táblázat: A gyakorlat során végzett tevékenységek és a képzés elméleti vagy gyakorlati jellegének hallgatói megítélése közötti összefüggések. (N= 250)

	Pearson-féle χ^2 együttható
Szabadidő szervezés	0,107
Családlátogatás	0,673
Esetkezelés	0,997
Közösségi akció	0,892
Konkrét csoportmódszer, technika alkalmazása	0,002

A fentiekből látszik, hogy a gyakorlati tevékenységek közül csak a *konkrét csoportmódszerrel* függ az össze, hogy a képzést elméletinek vagy gyakorlatinak ítélik meg. Mivel egy helyen találunk jelentős százalékban ilyen jellegű gyakorlati tevékenységet, és ott a hallgatók gyakorlati jellegűnek is ítélték meg a képzést, így azt

mondhatjuk, amennyiben a képzésbe a konkrét csoportmódszer kipróbálását sikerül bevezetni, úgy a gyakorlatorientált képzés felé mozdulna el a folyamat. Ezt az eredményt is felhasználtuk az új csoportvezetői képzési modell megalkotásához.

Az eddigi csoportvezetési tapasztalatok és más változók vizsgálata során külső, a tanterem falain kívül történő gyakorlatokról beszéltünk. Egy újabb statisztikai számítás újabb összefüggéseket tárt fel előttünk.

Megvizsgáltuk azt, hogy a hallgatók csoportvezetési tapasztalatai milyen összefüggést mutatnak azzal, hogy elméletinek vagy gyakorlatinak ítélik meg a képzést. (33. melléklet)

13. táblázat: A képzésben szerzett csoportvezetési tapasztalatok és a képzés elméleti vagy gyakorlati jellegének hallgatói megítélése közötti összefüggések.

	Pearson-féle χ^2 együttható	N
Témacentrikus mikrovezetés	0,843	265
Konkrét módszerhez kapcsolódó mikrovezetés	0,003	265
Módszer, technika kipróbálása terepen	0,000	266
Szemináriumon hallgatói előadás	0,098	266

Az együtthatókból látszik, hogy a konkrét csoportmódszerhez kapcsolódó mikrovezetés és a módszer, technika kipróbálása terepen szoros összefüggést mutat azzal, hogy a hallgatók elméletinek vagy gyakorlatinak ítélik-e meg a képzést. Mivel ezek a tapasztalatok egy képzésre jellemzőek (1. intézmény), és ott a hallgatók gyakorlati jellegűnek ítélték meg a képzést, így még jobban megerősödik az az elképzelés, hogy a csoportvezetési tapasztalatokra nagy szükség van a képzésben. Még egy hasonlóság megfigyelhető a fenti adatok és a képzők interjúiból származó adatok között. Mind a csoportmunka oktatásának tervezettségére (34. melléklet), mind a hallgatóval szembeni csoportmunka végzésére irányuló elvárások tekintetében (35. melléklet) ott vannak a válaszok arra, hogy miért a fenti eredményeket kapjuk a hallgatóktól. Amennyiben nem tartják annyira fontosnak a képzők a csoportmunka kipróbálását terepen, illetve a csoportvezetővé válás folyamatának tervezettségét spontánnak ítélik meg, úgy nagyon nehéz lesz a hallgatóknak, hogy az elméleti ismereteket gyakorlatban is meg tudja valósítani. Így egy munkaformának a művelésével lesz szegényebb szakmai személyisége és szereprepertoárja.

V. A kutatás gyakorlati eredménye, egy új csoportmunka képzési modell bemutatása

A kutatás során olyan eredményeket kaptunk, amelyek segítették egy új csoportvezetővé válást támogató képzési modell kidolgozását.

Az alábbi eredményeket használtuk fel:

- Az oktatók egybehangzó véleménye a szociálpedagógusok vezette csoportok sajátosságairól: a problémacentrikusság.
- Az oktatók vélekedése a csoportvezetővé válás folyamatában megjelenő csoporttípusok fontosságáról: tanuló csoport és a sajátélményű csoport kiemelése.
- A hallgatók véleménye a szociálpedagógus munkájához szükséges készségek kialakítását segítő képzési módszerekről: előadás, csoportmunka, sajátélményű csoportmunka preferálása.
- A hallgatók véleményében megjelenik a konkrét csoportmódszer és a képzés elméleti-gyakorlati jellegének megítélése közötti összefüggés.
- A hallgatói válaszok alapján megállapítható összefüggés a kiképző csoport és a leendő szakember terepen végzett szakmai tevékenysége között. (A kiképző csoport támogatja a hallgatót abban, hogy terepen is kipróbálja magát csoportmunka közben.)
- Csoportvezetési tapasztalat és a csoportmunka, mint munkaforma közötti összefüggések. (A hallgatók véleménye szerint a csoportvezetési tapasztalatok közül a „témacentrikus mikrovezetés”, „konkrét módszer technika kipróbálása”, „konkrét módszer kipróbálása terepen” támogatták a csoportmunka, mint munkaforma elfogadottságát.)

Az elméleti áttekintésben Szőnyi (2005) és Toseland-Rivas (1984) szerzők által bemutatott csoportvezetővé válást támogató képzések közül a Szőnyi féle „háromosztatú” modellből indultunk ki, amelyet a szociálpedagógus-képzésre adaptálva, a kutatási eredményeinkre támaszkodva fejlesztettünk tovább.

Csoportvezetővé válását támogató képzési modell bemutatása

A szakirodalmi hivatkozások alátámasztják azt, hogy a szociálpedagógus egyik munkaformája a csoportmunka. Amikor a szakember csoportokkal dolgozik, csoportvezetői szakmai szerepében segíti a tagokat a különböző célok elérésében. A modell a szociálpedagógus-képzésben már részben jelenlevő módszereket, csoporttípusokat tartalmazza, melyek segítségével a hallgató szakmai szereprepertoárjában a csoportmunkához kapcsolódó csoportvezetői szerep konkrét tartalommal telítődik meg.

A modell alapja a sajátélmény megtapasztalása és az elmélet elsajátítása. (Ez megegyezik Szőnyi elgondolásával és kutatási eredményeinkkel is.)

A sajátélmény megtapasztalása sajátélményű csoportban történik, aminek elsődleges célja a segítővé válás támogatása. A hallgatók „szakmai képességfejlesztés” tanegységben önismeretüket fejlesztik, hiszen a pályán ők maguk is saját személyiségükkel dolgozva segítik majd a fiatalokat és családjukat. A kurzus vezetője tapasztalt csoportvezető, aki képzettségének megfelelő specifikus csoportmódszerrel dolgozhat (pl. analitikus orientációjú, tranzakció-alapú, pszichodráma szemléletű, szabad-interakciós vagy encounter csoportokban) A csoporttag nem sajátítja el a módszert és a technikát, azonban szakmai önismerete fejlődik és tapasztalatot szerez arról, hogy milyen csoportban működni.

A sajátélménnyel párhuzamosan folyik a hallgatók elméleti képzése. A hallgatók különböző tanegységek segítségével, a csoportmunka elméletével ismerkednek meg.,kutatási eredményeink szerint az alábbiakkal:

- A csoport szociálpszichológiája
- Csoportdinamika
- Csoportfolyamatok
- Csoporttal kapcsolatos szervezési kérdések
- Társadalmi problémák-szociokulturális sajátosságok
- Személyiségelméletek
- Betegség-normalitás

E témák elsajátítása előadás formában és tanuló csoport formában is történhet. Tanuló csoportban (az oktatás szervezési formájaként) a csoport elméletét meghatározó témákat aktívan dolgozzák fel a hallgatók. Kiscsoport-alakítás, feladatvállalás, feldolgozás, bemutatás és értékelés folyamatán keresztül - a hallgatók aktivitását felhasználva - mélyítik el ismereteiket a csoportról, csoportmunkáról.

Az elméleti ismeretek (tanuló csoport) és a sajátélményű csoport megtapasztalása alapján a hallgatók belépnek a csoportvezetővé válás képzési folyamatának gyakorlatorientált szakaszába. Ekkor kiképző csoporttípusokban vesznek részt. A kiképző csoport fogalmát ebben a szakaszban újra definiáljuk, eltérően attól, ahogy azt Szőnyi (2005) használja. Az általunk használt kiképző csoport fogalom tartalmazza a sajátélményű csoportmunkát és az új elméleti ismereteket is, de itt más tartalmak jelennek meg. A kiképző csoporttípusokat is megkülönböztetjük. Az egyik a konkrét módszer, technika elsajátítását segítő kiképző csoporttípus, a másik a problémacentrikus csoportmunka elsajátítását támogató kiképző csoporttípus.

A konkrét módszer, technika elsajátítását segítő kiképző csoporttípus

Erre a kiképző csoportra a *tréningjellegű* csoport meghatározás a legmegfelelőbb kifejezés. A tréningjellegű kiképző csoportnál tematikus csoportmódszerrel ismerkednek meg a hallgatók, azaz kapnak egy olyan leírást, amely megadja azt, hogy milyen folyamatokon, milyen lépésekben kell haladniuk az adott módszer, technika alkalmazásakor (pl. értékfeltárás, konfliktuskezelés, életúttervezés). Ennek alapja a Szilágyi K. (2002) által kialakított tanácsadói folyamatban használatos tematikus csoportmunka. Ezt a kiképző csoportot is jellemzi az *elmélet, sajátélmény* – de eltérő tartalommal és intenzitással, mint ahogy azt fent az elméleti alapoknál bemutattuk – és megjelenik egy új elem, a *mikrovezetés*. Az elméleti jelleg eltérő tartalma itt azt jelenti, hogy az elmélet szorosan kapcsolódik az elsajátításra szánt konkrét csoportmódszerhez, technikához. Például értékfeltáró csoportmunka esetén az érték fogalmáról, szerveződéséről, viselkedést meghatározó sajátosságairól szól a bevezetés, s ezeket a témákat a hallgatók a tanuló csoportra jellemző aktív módon dolgozzák fel. Ezek után fontos lesz a módszerhez kapcsolódó sajátélmény megtapasztalás. A hallgatóknak is meg kell élniük ugyanazt, amit majd később ők szeretnének a gyerekeknél, fiataloknál élményként létrehozni. Majd bővül a harmadik nagyon fontos résszel a kiképző csoport, a *mikrovezetéssel*. A mikrovezetés során a kiképző csoport tagjai az adott módszert, technikát védett környezetben, saját

csoporttársaikon próbálják ki. (a hasonlóság a mikrotanítással kimutatható) Ez nagyon fontos eleme a csoportvezetővé válás folyamatának, hiszen először itt lesz olyan élménye a leendő csoportvezetőnek, amikor kipróbálhatja önmagát. A mikrovezetéséről visszajelzéseket kap a csoporttársaktól, akik szinte tükröt tartanak elé.

Miután ezeket teljesítik a hallgatók a konkrét módszer, technika kipróbálására kerülhet sor a terepen. Ebben a folyamatban szupervízióval támogathatja a képzés a csoportvezető-hallgatót. Ez a kiképző csoport negyedik eleme. A szupervíziónak ellenőrző és támogató funkciója van. Ellenőrzi a hallgatót, hogy egyik csoportülésről a másikra hogyan készül a csoporttörténeteknek megfelelően, ugyanakkor támogatja is, hiszen kétségeit, felmerülő kérdéseit megoszthatja, s ezáltal segítséget kaphat. Ennek folyamata történhet egyéni vagy csoportos helyzetben is, s csoportban a tapasztalatok megosztása során tanulhatnak is egymástól a hallgatók. (A szupervíziós csoportot nagyon fontos, hogy gyakorlott, a módszert ismerő és nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakember vezesse.)

A tematikus csoport nem igényel kiemelkedő kreativitást a vezető részéről, mert adott a felépítése, adottak a csoport egységei, és ezt kell végigvinnie a vezetőnek. A szociálpedagógus mindennapi tevékenységében is nagyon jól használhatóak a Ludányi (2006) által kidolgozott értékfeltárás és konfliktuskezelés technikák. A munka során szerzett tapasztalatokra jól építhető a problémacentrikus alapú szociális csoportok vezetését segítő kiképző csoport, amely az előző csoporttípusra épül

A problémacentrikus csoportmunka elsajátítását támogató kiképző csoporttípus

Itt nem kapnak kész tematikát a tagok, hanem azt a készségét alakítjuk ki, hogy hogyan lehet probléma és szükségletcentrikus, témaorientált csoport-programtervet létrehozni a célcsoport szociokulturális sajátosságainak ismeretében. A fentiekben bemutatott tematikus csoport terepen történő kipróbálása során a hallgatók gyerekekkel találkoznak, s így sok tapasztalatra tesznek szert az adott korosztály jellemzőiről, problémáiról. Ezt a tapasztalatot használhatjuk fel ebben a szakaszban, mint kiképző csoporttípusban. Ennek a kiképző csoportnak is van elméleti, sajátélmény és mikrovezetés jellege, de itt más összefüggésben kell értelmeznünk ezeket a fogalmakat.

Elméleti vonatkozás alatt a problémaérzékenység, szociokulturális sajátosságok felismerési és a programtervezési készség kialakítását helyezhetjük a középpontba. A hallgatók

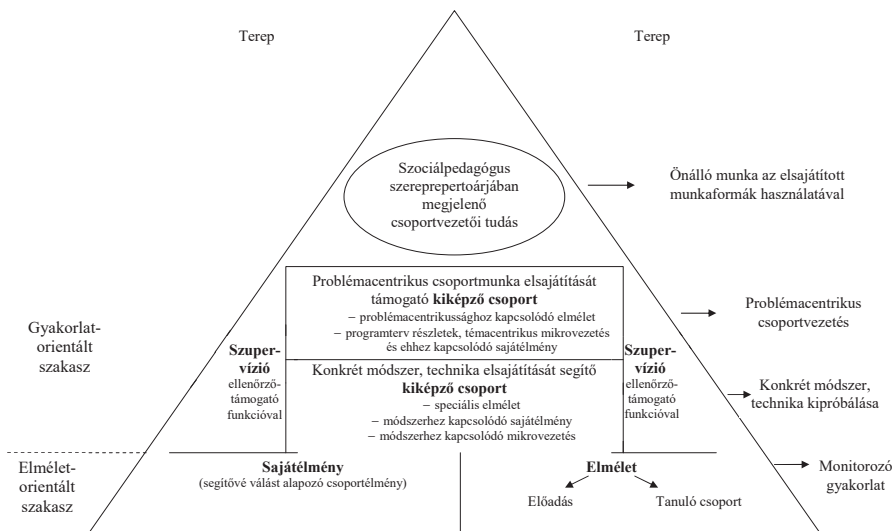
előzetes tapasztalataira építve elkészítettünk egy probléma listát, aminek az alapja a tematikus csoportok vezetésének tapasztalata, majd kiscsoportokban a kiválasztott problémákra problémacentrikus programterveket hozhatnak létre a hallgatók. A programterv részelemeit mikrovezetés keretén belül a hallgatók a társaikon kipróbálhatják, így újabb csoportvezetési tapasztalattal gazdagodhatnak. Megtapasztalják a témacentrikus beszélgetésvezetést, illetve azt is, hogy ezekről a témákról ők hogyan tudnak beszélni, hiszen szerepjátékon keresztül beleképzelik magukat tagként a célcsoport helyzetébe (sajátélmény).

E kiképző csoport működése során a célcsoportnak megfelelő problémacentrikus programtervek jönnek létre, s ezeket a hallgatók terepen kipróbálhatják. Ezt a tevékenységet is szupervíziós beszélgetések segítik.

A modellt az 1. ábra szemlélteti.

Csoportvezetővé válást támogató képzési modell

1. ábra



Ez a modell tartalmazza mindazokat a képzési módszereket és csoporttípusokat, melyeket a kutatásba bevont hallgatók és oktatók preferáltak. Így meg van az esélye annak, hogy a képzés hatására a szociálpedagógus szakember képes lesz a mindennapi munkájában a csoportmunkára, csoportok vezetésére. Ezt a képzésben ellenőrizhetjük később, hiszen a Bologna rendszert jellemző szociális képzések 7 féléves képzési rendszerében a 7. félév csak gyakorlatból áll, így a felkészült hallgatók bátran választhatják a csoportmunkát mint munkaformát az egyéni-, a család-, a közösségi feladat ellátása mellett.

Kitekintés

A csoportmunka oktatásának sajátosságait tekintettük át hét képzőintézmény hallgatóinak és oktatóinak segítségével. Kutatásunk célja az volt, hogy elemezzük a szociálpedagógus-képzés egyik, szűkebb területét s annak eredményeit felhasználjuk a képzés hatékonyságának növelése érdekében. Eredményeink természetesen csak az adott munkaforma oktatására vonatkoznak. A mindennapi szóhasználatban is előforduló „csoport” „csoportmunka” „csoportozás” tartalmát szerettük volna világosabbá tenni a szociálpedagógus szakma egyetértésére építve. A csoportmunka fogalmának sokféle értelmezése miatt, eredményeink a különböző társszakmák képviselői számára is felhasználhatóak lehetnek. Meggyőződésünk, hogy akár az oktatás szervezési formájaként használja valaki a csoportmunkát, akár szocializációs céllal hoz létre csoportokat, a csoport működési sajátosságaival tisztában kell lennie. Amikor a szakember csoportokkal dolgozik, csoportvezetőként van jelen, s erre a képzésnek fel kell készíteni a hallgatókat, legyenek azok leendő pedagógusok, szociálpedagógusok, andragógusok vagy szociális munkások. Mindegyik szakma képviselőjének, ha csoporttal dolgozik, tudnia kell az általa használt csoportmunka meghatározását, hogy saját kompetencia határain belül legyen azt képes működtetni. Ehhez járulhat hozzá kutatási eredményeinkre támaszkodó, a csoportvezetővé válást segítő képzési modell.

Irodalomjegyzék

- Adorjáni Csaba–Gálfi Béla: A pszichotikusok csoport-pszichoterápiája. Akadémia Kiadó, Budapest, 1965.
- Allport, Gordon Willard: Az előítélet. Gondolat, Budapest, 1977.
- Andersen, Tom: A visszajelző csoport. Animula Kiadó, Budapest, 1990. 41-43. p.
- Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996.
- Aronson, Elliot: A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1992.
- Babbie, Earl: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 2003.
- Bábosik István: Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
- Bábosik István: Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. In: Új Pedagógiai Szemle, 4. szám, 2000.
- Bábosik István: Nevelésméleti modellek hatékonyságának mutatói. In: Bábosik István–Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. BIP, Budapest, 2002.
- Bábosik István: Nevelésmélet. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- Bábosik István–Nádasi Mária: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. (Pedagógiai Közlemények 16.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
- Bábosik István–Torgyik Judit (szerk.): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2007.
- Bagdy Emőke–Koronkai Bertalan: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
- Barczy Magdolna: A csoport hatékonysága és a személyes változás. Animula, 1997.
- Barczy Magdolna: Elmosódott határok, kontúros csoportvezetés, avagy személyiségfejlesztő csoportok a felsőoktatásban. In: Pszichoterápia, 2000. 9., 5-15. p.
- Bernard, Roy: The re-emerging significance of equality for child welfare workers and social educators in contemporary Norway. In: Socialwork 2007. Social change and social professions. Parma. 2007.
- Bion, Wilfred Ruprecht: Experiences in Groups. Tavistock, 1961.
- Böszörményi Zoltán: Csoportpszichoterápiás tapasztalatok pszichotikusokkal. (Pszichológiai tanulmányok 7. kötet) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1956. 312-320. p.
- Huber, Martin: Én és Te. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1999.

- Buda Béla: Személyiségfejlesztést szolgáló csoportmódszerek. In: Telkes József (szerk.): Személyiségfejlesztés I. Közművelődésház, Tatabánya, 1989.
- Budai István: A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében. In: Esély, 2001. 2, 4, 5. szám
- Buzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. (Pedagógiai közlemények 1.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1966.
- Buzás László: A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- Coyle, Grace: Social Process in organized groups. New York, Richard Smith, Inc. 1930.
- Coyle, Grace: Group work with American Youth. New York: Harper and Row, 1948.
- Delors, Jacques: Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.
- Dewey, John: A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. 9-40. p.
- Domokos Lászlóné: Életközösségek az osztályban. Budapest, 1939. 11-32. p.
- Domokos Lászlóné: Szabad Beszélgetés (Nevelő munka az általános iskolában) A Köznevelés könyvtára 1., Budapest, 1947.
- Durkheim, Émile: A társadalmi tényről. Kossuth Kiadó, Budapest, 1972.
- Durkheim, Émile: Az öngyilkosság. (szociológiai tanulmány) Osiris Kiadó, Budapest, 2003.
- Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- Forgach József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1993.
- Foulkes, Siegmund. H.: A csoportanalitikus pszichoterápia módszere és elvei. Animula, Budapest, 2000. 40-42. p.
- Frankl, Viktor E.: Mégis mondj igent az Életre! Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ, Budapest, 1988.
- Freinet, Celestine: A Modern Iskola technikája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
- Freud, Sigmund: Tömegpszichológia és én-analízis. (1921) In: Tömegpszichológia. Társadalomlélektani írások. Sigmund Freud művei V. kötet. Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1995. 185-248. p.
- Füredi János: Terápiás közösség kialakítása és szociálpszichiátriai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.

- G. Donáth Blanka: Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában. Akadémia Kiadó, Budapest, 1980.
- Goldstein, Arnold P.: Psychological Skill Training. New York: Pergamon Press, 1981.
- Guyotat, Jean: A gyakorló orvosok pszichológiai képzése az egyetemi klinikákon Bálint módszerével. In: B. Luban-Plozza–H. H. Dickhaut. A Bálint-csoportok gyakorlati kérdései. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1986.
- Hadnagy József: Gyermekcsoportok létrehozásának és működtetésének módszertani sajátosságai. In: Esélyteremtés a pedagógiában. Szakmódszertani sorozat I. (PHARE HU 9705-0202-0003/076 program támogatásával) EKF, Eger, 2001. 7-28. p.
- Hadnagy József: Az adaptivitás értelmezése a szociális csoportmunka folyamatában. In: Acta Academicae Paedagogicae Agriensis. (szerk. E. Varga - Ludányi), Eger, 2004. 97-117. p.
- Heller Ágnes: Általános etika. Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1994.
- Heller Ágnes: Morálfilozófia. Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1996.
- Herczog Mária: Gyermekvédelmi kézikönyv. Complex Kiadó, Budapest, 2001.
- Hidas György (szerk.): A csoport-pszichoterápia elméleti és gyakorlati kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984
- Horváth Attila: Kooperatív technikák (Hatékonyság a nevelésben). OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1994.
- Jankovits Miklós: Iskolai nevelésügyi állapotrajzok jelentősége a fővárosban. In: Magyar Pedagogia LI, 1943. 4-5. p.; 10-24. p.
- Kant, Immanuel: Az erkölcs metafizikájának alapvetése. Pethő Kft., Budapest, 1998.
- Keményné Pálfi Katalin: Bevezetés a pszichológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 52. p.
- Key, Ellen: A gyermek évszázada. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- Kierkegaard, Soren: Az esztétikai és az etikai közötti egyensúly a személyiség kimunkálásában. In: Kierkegaard: Vagy-vagy. Osiris-Századvég, Budapest, 1994. 465-601. p.
- Klein Sándor: Vezetés- és szervezetpszichológia. (3. kiadás). Edge 2000 Kft, Budapest, 2004.
- Klein Sándor–Angster Mária: Néhány szó a „harmadik erő mozgalmáról”. In: A személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában. (szöveggyűjtemény) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1996.

- Kluge, Norbert: A gyermeklét antropológiája. Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány, Budapest, 2003.
- Kósáné Ormai Vera: A mi iskolánk. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1998.
- Lewin, Kurt: Csoportdinamika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1975.
- Le Bon, Gustave: A tömegek lélektana. Franklin Társulat, Budapest, 1913. 122. p.
- Liebermann, P. L.: Csoportterápia a nevelési tanácsadásban. In: Gyermekgyógyászat, 1956. 10. 289. p.
- Limbos, Edouard: Kulturális és szabadidős csoportok animálása. Népművelési Intézet, Budapest, 1985.
- Ludányi Ágnes: A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben. (doktori disszertáció) Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2000.
- Ludányi Ágnes: Ismeret – Önismeret. Okker Kiadó, Budapest, 2006.
- M. Nádasi Mária: Egységesség és differenciáltság a tanítási órákon. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 11-26.; 50-90. p.
- M. Nádasi Mária: Az oktatás szervezési módjai. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- Magyar Larousse I kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991. 548. p.
- Mc Dougall, William: The Group Mind. London, Cambridge, 1920.
- Mérei Ferenc és mtsai: A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987.
- Mérei Ferenc és mtsai: Társ és csoport. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989. 11-13.; 81.p.
- Mihály Ottó: Bevezetés a nevelésfilozófiába. Okker, Budapest, 1998.
- Mollenhauer, K: Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim, 1965. Id: Kozma Tamás–Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris Kiadó–Educatio Kiadó, Budapest, 2000.
- Mollenhauer, Klaus: Mi az ifjúsági munka? In: Kozma Tamás–Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris Kiadó–Educatio Kiadó, Budapest, 2000.
- Moreno, Jacob Levy: Gruppenpsychotherapie, 1959. Id. Zeintlinger, Karolina E.: A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása, J. L. Moreno után. Híd Kiadvány, Budapest, 1991.
- Müller, C. W: Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá? Az ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszékei, a Hirschler Rezső Szociálpolitikai Egyesület és a T-Twins Kiadó könyvsorozata, Budapest, 1992.

- Münchmeier, Richard: A szociálpedagógia a jövőjét keresi. (1992) In: Kozma Tamás–Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest, 2000.
- Nagyné Varga Ilona: A tereptanári ismeretek. In: Kocsis Emília (szerk.): Tereptanári munkatankönyv. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Salgótarján, 2001.
- Nahalka István: A tanulás. In: Falus Iván (szerk.) Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997a
- Nahalka István: Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron. In: Iskolakultúra 1997b 2. 21-33.; 3. 22-40.; 4. 21-31.
- Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.
- Natorp, Paul: Nevelés és közösség. In: Kozma Tamás–Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris Kiadó–Educatio Kiadó, Budapest, 2000.
- Nemes Lipót: A kültelki gyermekek élete és jövője. Hungária Könyvkiadó, Budapest, 1913. 7-15.; 31-36. p.
- Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. Stúdium Rt., Budapest, 1937.
- Nohl, Hermann: Nevelési szándék az állami ifjúságvédelembe. In: Kozma Tamás–Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris Kiadó–Educatio Kiadó, Budapest, 2000.
- Kluge, Norbert: A gyermeklét antropológiája. Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány, 2003.
- Papell, Ch. P.–Rothman, B: Social Group Models: Possession and Heritage. In Alissi, A.(ed.): Perspectives on Social Group Work Practices. New York, The Free Press, 1980.
- Pataki Ferenc: Új fejlemények a csoportkutatásba. In: Pataki Ferenc (vál.): Csoportlélektan. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1980.
- Pestalozzi: Nevelési céljaim és nevelési kísérleteim. (1807) In: Orosz Gábor (szerk.): Pestalozzi válogatott műveiből I-II. Tankönyvkiadó, Budapest, 1959.
- Petersen, Peter: A kis Jena – Plan. Osiris, Budapest, 1998.
- Philips, H: Essentials of Social Group Work Skill. New York, Association Press, 1957.
- Pikler Gyula: A szabad tanítás tárgyai és módjai. Az 1907. évi Szabadtanítási Kongresszus naplója. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 1997.
- Pléh Csaba: Bevezetés a megismeréstudományba. Typotex, Budapest, 2003.

- Popper Péter: Segítő szakemberek mentálhigiénéje (szóbeli közlés) Kortárssegítők Konferenciája, Eger, 1995.
- Pukánszky Béla–Németh András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- Rauschenbach, T: Szociálpedagógia-tudományos diszciplína nélkül. In: Kozma Tamás–Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris Kiadó–Educatio Kiadó, Budapest, 2000. 243-257.p.
- Rogers, Carl: Az empátikus létezési mód: egy el nem fogadott létmód. OPI, Budapest, 1983.
- Rogers, Carl: Encounter csoport folyamata. In: Személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában. Szöveggyűjtemény, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1996.
- Rogers, Carl: Client-centered/Personal-centered Approach to Therapy. In: Kutash, I. – Wolf, A. (eds.): Psychoterapist's Casebook Jossey-Bass, 1986.
- Rudas János: Delfi örökösei. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.
- Schaffer, J.–Galinsky, M. D: Models of group therapy. Englewood Cliffs, Printice Hall, 1989.
- Schaffhauser Franz: A nevelés alanyi feltételei. Telosz Kiadó, Budapest, 2000. 97. p.
- Schwartz, William: The Social Works Welfare Forum. New York, Columbia University Press, 1961.
- Schwartz, William: On the Use of Groups in Social Work Practice. In: The Practice of Group Work, edited by William Schwartz and Zalba, S. New York: Columbia University Press, 1971. 3-24. p.
- Shulman, Lawrence: Skills of Helping Individuals and groups. Itasca. I 11: F. E. Peacock Pulishers, 1992.
- Sipos Istvánné (szerk.): Egyetemi hallgatók élet- és munkakörülményei. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (Tanulmányok a felsőoktatás köréből. Szociológia) Budapest 1980. 459. p.
- Slavson, Samuel: An Introduction to Group Therapy. New York: The Commonwealth Fund, 1943.
- Somorjai Ildikó: Terepkonferencia Salgótarjánban. In: Háló (a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele) 1998. 4. évf. I. sz. 6-11. p.
- Süle Ferenc: Az acting out megjelenése a csoportpszichoterápiában. In: Ideggyógyászati Szemle 1968. 21. 391-398. p.
- Szilágyi Klára: Pályaorientáció (módszertani kézikönyv csoportvezetők számára) Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest, 2002.

- Szilágyi Klára: Munka–pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft., Budapest, 2003.
- Szilágyi Klára-Völgyesy Pál: A pedagógus pályakép alakulása a mezőgazdasági szaktanárok körében. In: Szakképzési Szemle, 1987. 2. 41-47. p.
- Szilágyi István: Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók összehasonlító érték és attitűd vizsgálata. (doktori disszertáció) Debreceni Egyetem, 2001.
- Szilvási Léna: A csoportmunka gyakorlatának áttekintése. In: Hegyesi Gábor (szerk.): A szociális munka elmélete és gyakorlata 4. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1997.
- Szőnyi Gábor: Pszichoterápiás hétvég. Orvosképzés, 1977. 2.
- Szőnyi Gábor: A csoport pszichoterápia indikációi. In: A csoport pszichoterápia elméleti és gyakorlati kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984.
- Szőnyi Gábor: Csoportok és csoportozók. A lélektani munkára építő csoportok vezetése. Medicina könyvkiadó Rt., Budapest, 2005.
- Telkes József (szerk.): Személyiségfejlesztés I. A Közművelődés Háza és a Magyar Népművelők Egyesületének Mentálhigiénés Szakmai Szervezete, Tatabánya, 1989.
- Thiersch, Hans: A sorsukra hagyott fiatalok. (1981) In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris Kiadó–Educatio Kiadó, Budapest, 2000. 297-312. p.
- Thiersch, Hans: Szociálpedagógia és neveléstudomány. (1994) In: Kozma Tamás–Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris Kiadó–Educatio Kiadó, Budapest, 2000. 13-225. p.
- Toseland, R.W.–Rivas, R.F.: An Introduction to Group Work Practice. New York: Macmillan Publishing Company, „Leadership”, 1984. 77-110.p.
- Toseland, R.W.–Rivas, R.F.: A csoportmunka gyakorlatának központi kérdései. In: Hegyesi Gábor (szerk.): A szociális munka elmélete és gyakorlata 4. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1997a
- Toseland, R.W.–Rivas, R.F.: Csoportdinamika. In: Hegyesi Gábor (szerk.): A szociális munka elmélete és gyakorlata 4. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1997b 56. p.
- Tóth Edit: A pályaszocializáció folyamatának vizsgálata szociálpedagógus hallgatók körében. (doktori disszertáció) ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, 2006.
- Tóth Tiborné–Sárköziné Kollárits Edit: Nevelési rendszerfejlesztés, Szociálpedagógia a nevelésközpontú, minőségbiztosított iskoláért. Okker Kiadó, 2000. 97. p.
- Vastagh Zoltán: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.

- Varga A. Tamás–Vercseg Ilona: Közösségfejlesztés. Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 2001.
- Watzlawick, P.–Weakland, H. J.–Fisch, R: Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.
- Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. Franklin-Társulat, Budapest, 1910.
- Wilkinson, J. and S. Canter: Social Skill Training Manual. New York: Wiley, 1982.
- Willmann, O.: Zur Berichtigung des Schlagwortes „Sozialpädagogik”. Id. Kozma Tamás–Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia. Osiris Kiadó, Educatio Kiadó, Budapest, 2000.
- Wolpe J. and Lazarus, A. A: Behavior Therapy Techniques: A guide to the Treatment of Neurosis. New York, Pergamon Press, 1966.
- Yalom, Irvin D: A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata. Animula, Budapest, 1995.
- Yalom, Irvin D: The theory and Practice of Group Psychotherapy. Inc. New York, London, Basic Books, 1970.
- Zeintlinger, Karolina E.: A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása, J. L. Moreno után. Híd Kiadvány, Budapest, 1991.